

AS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DE GRADUADOS DE ECONOMIA E GESTÃO NA INTERFACE UNIVERSIDADE-MUNDO DO TRABALHO

RITA SANTOS SILVA

TESE APRESENTADA NA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO PARA OBTENÇÃO DO
GRAU DE DOUTOR EM PSICOLOGIA, SOB A ORIENTAÇÃO DA
PROFESSORA DOUTORA INÊS MARIA GUIMARÃES NASCIMENTO

Maio de 2016

Resumo

Ao longo dos últimos anos, a aquisição de competências transversais tem sido apontada como uma meta significativa no cumprimento do processo de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, visão na qual as Universidades deverão participar ativamente, assumindo-se como contextos de ensino e aprendizagem inovadores que potenciem o desenvolvimento pessoal, social, académico e profissional dos estudantes e a sua integração no mercado de trabalho. Partindo-se de um enquadramento do ensino superior em Portugal e do paradigma europeu que se instituiu na formação de jovens graduados, analisa-se o conceito e papel das competências, particularmente das transversais, enquanto dimensão facilitadora da integração socioprofissional de licenciados nas áreas específicas de Economia e Gestão. Assim, a presente investigação tem como objetivo principal identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nesses perfis profissionais, assumindo como maior desafio a construção de um referencial de competências transversais-chave para os mesmos. Na primeira fase da investigação, foram recolhidos, com recurso à técnica de entrevista semiestruturada, dados sobre as competências transversais percebidas como mais fundamentais junto de 27 representantes de 25 empresas, 10 docentes, sete *alumni* e seis estudantes finalistas dos cursos de Economia e Gestão da Católica Porto Business School. Numa segunda fase, 118 representantes de empresas com responsabilidades de recrutamento nas respetivas organizações responderam a um questionário eletrónico visando o estudo exploratório do referencial de competências transversais previamente construído. Os resultados apontam para o facto de os profissionais estarem bastante familiarizados com o conceito de competências transversais, atribuindo importância a esta dimensão nos processos de recrutamento e seleção e no exercício profissional nas áreas de Economia e Gestão, colocando-as ao mesmo nível de importância das competências técnicas mas assinalando a existência de diferenças entre perfis com experiência e profissionais em início de carreira, bem como entre as duas áreas de formação. Os resultados apontam ainda o papel de certas experiências extra-académicas no desenvolvimento de competências transversais. Com base nestes resultados discute-se e reflete-se acerca das repercussões e desafios colocados às Instituições de Ensino, a empresas e organizações e aos próprios indivíduos, identificando-se pistas para futuras investigações neste âmbito e sugerindo-se a implementação de práticas intencionais de desenvolvimento de competências transversais que estreitem o *gap* entre o contexto académico e o mundo socioprofissional.

Palavras-chave: competências transversais, economia e gestão, ensino superior, preparação para o mercado de trabalho

Abstract

Over the last years, the development of transferable skills has been identified as a significant milestone for the fulfilment of the development process of individuals and societies. Universities should actively share this vision, assuming their role in innovative teaching and learning contexts in order to increase the personal, social, academic and professional development of students and their integration into the labour market. Starting by framing Higher Education in Portugal and the European paradigm, that has been instituted in young graduates' training, some analysis of the concept and role of skills, particularly the transferable ones, is detailed as a facilitator of socio-professional integration of graduates in the specific economics and management fields. Thus, this research aims to identify the transferable skills that are mostly valued by the labour market in the economic and management domains, assuming as a major challenge the need to build a framework of key transferable skills for these profiles. In the first stage of this investigation some data on fundamental perceived transferable skills was collected by using the semi-structured interview technique. Interviews were conducted with 27 representatives from 25 companies, 10 teachers, seven alumni and six graduate students from economics and management courses at Católica Porto Business School. In the second phase, 118 company representatives with recruitment responsibilities in their organizations answered to an electronic questionnaire aiming to validate the framework of key transferable skills previously built. The results point out the fact that professionals are quite familiar with the concept of transferable skills, stressing this feature in recruitment and selection processes and also for professional practice in the areas of Economics and Management, placing them at the same level of importance of technical skills. However, they also mark the existence of differences between profiles with professional experience and early career ones, as well as between the two identified areas of training. The results also reveal to the role of certain extra-academic experiences in the development of transferable skills. Considering these results some discussion emerges regarding the implications and challenges for educational institutions, companies and organizations and individuals themselves, identifying future research topics in this field. Moreover, the implementation of intentional practices of transferable skills development is suggested in order to narrow the gap between the academic environment and the socio-professional world.

Keywords: transferable skills, economics and management, higher education, preparation for the labour market

Résumé

Pendant les dernières années, l'acquisition de compétences transversales est devenue signalé comme un objectif important pour le succès du développement des gens et des sociétés, donc c'est le point de vue sur lequel les universités doivent être plus actives, par recours à contextes pour l'enseignement et l'apprentissage innovateurs responsables pour la promotion du développement personnel, sociale, académique et professionnel des étudiants et sa intégration au marché du travail. Selon le cadre de l'enseignement aux Hautes Écoles Portugaises et le paradigme européen pour la formation des gens diplômés, on analyse le concept et le rôle des compétences, particulièrement c'est qu'on appelle transversales, en tant que dimension pour faciliter l'intégration socio- professionnelle des diplômés dans les professions d'économie et gestion. À propos de ça, l'objectif principal de cette investigation c'est identifier les compétences transversales plus valorisés au marché de travail dans ces profils professionnels, donc le grand défi sera la construction d'un guide de compétences transversales – les plus importantes pour chacun. Pendant la première phase de l'investigation, on a réussi, en recours à la technique d'entretien semi-structuré, des informations à propos des compétences transversales identifiées comme les plus importantes pour les 27 représentants de 25 entreprises, les 10 professeurs, les 7 alumni et les 6 étudiants de la dernière année scolaire des études en économie et gestion de l'Haute École Católica Porto Business School. Dans la deuxième phase, 118 représentants des entreprises avec la responsabilité du recrutement dans ces organisations ont répondu au questionnaire électronique pour l'étude exploratoire du manuel des compétences transversales utilisé. Les résultats nos démontrent que les professionnels sont bien vigilants quand ils cherchent des compétences transversales; ça veut dire qu'ils sont bien familiarisés avec le concept compétences transversales, donc à cet dimension du procès de recrutement et sélection pour l'activité professionnel d'économie e gestion est attribué une grand importance, autant qu'aux compétences techniques; mais il faut reconnaître la différend entre les perfs avec expérience et les professionnels au début de sa carrière, bien que entre les deux métiers de formation. Les résultats démontrent aussi le rôle d'aucunes expériences extra-scolaires au développement des compétences transversales. Selon ces résultats on doit réfléchir à propos des répercussions et des défis aux Institution d'Enseignement, dans les entreprises et leurs organisations, et même si au personnel, en cherchant des indices pour prochaines investigations sur ces thèmes, en proposant l'implémentation de pratiques intensionnelles pour le développement des compétences transversales pour approcher l'intervention académique et la vie socio-professionnel.

Mots-clés: compétences transversales, économie et gestion, enseignement supérieur, préparation au marché du travail

Para a Ariane, luz dos meus olhos!

Agradecimentos

À Professora Inês,
Ao Luís,
Aos meus pais, irmã e avós,
À minha irmã do coração, Ângela,
Às minhas adoradas Cris, Daniela e Dulce,
Às minhas afilhadas Andreia, Soraia e Vânia,
À *Católica Porto Business School* e à equipa do SLH,
Ao provedor do Estudante da U.Porto, Professor Doutor Fernando Nunes Ferreira,
Aos amigos que têm preenchido a minha vida, especialmente à Elsa, Eva, Márcio e Tiago,
Às minhas colegas de jornada, Lurdes, Sofia, Sónia e Tânia,
Aos participantes do estudo que tornaram tudo possível,

...porque *“Onde não falta vontade existe sempre um caminho” (J.R.R. Tolkien)*

Índice de Abreviaturas

AA	Antigos Alunos
A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
CIHE	Council for Industry and Higher Education
CPBS	Católica Porto Business School
D	Docentes
DEEWR	Australia's Department of Education, Employment and Workplace Relations
ECTS	<i>European Credits Transfer System</i>
EETUE	Employability and Entrepreneurship – Tuning Universities and Enterprises
E	Economia
EF	Estudantes Finalistas
ENQA	Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior
ES	Ensino Superior
ESS	Workforce Development Agency – Singapore Employability Skills System
EUA	<i>The European University Association</i>
EUROFOUND	<i>European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions</i>
G	Gestão
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
ISCED	International Standard Classification of Education
LLP	Agência Nacional da Islândia para o Lifelong Learning Programme
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MSTT	Modelo Sociocognitivo da Transição para o Trabalho
MT	Mercado de Trabalho
NEETs	Not in Employment, Education or Training
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
RE	Representantes de Empresas
RESAPES	Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior
SCCT	Social Cognitive Career Theory
SLH	Strategic Leadership Hub
UE	União Europeia
UP	Universidade do Porto

Índice

Introdução	25
Capítulo I. Revisão teórica	29
1. Enquadramento contextual	30
1.1. <i>O Contexto do Ensino Superior em Portugal</i>	30
1.2. <i>O Contexto Laboral e as novas conceções de carreira</i>	35
1.3. <i>A Resposta do Ensino Superior em Portugal e na Europa às transformações sociais</i>	38
2. As competências enquanto dimensão fundamental do desenvolvimento vocacional e de carreira	57
2.1. <i>Competência: Conceito e Construto</i>	61
2.2. <i>Da Competência às Competências Transversais: Conceito e Dimensões</i>	62
2.3. <i>A Relevância das Competências Transversais e do seu desenvolvimento em contexto(s)</i>	66
2.3.1. As competências transversais dos (novos) contextos	72
2.3.2. O contributo de outros <i>players</i> para o entendimento das competências transversais	76
2.4. <i>Competências Transversais nas Áreas Científicas de Economia e Gestão</i>	77
Capítulo II. Metodologia	81
1. Objetivos de investigação	82
2. Desenho do estudo	87
3. Participantes	88
3.1. <i>Seleção dos participantes</i>	88
3.1.1. Fase 1. Participantes	89
3.1.2. Fase 2. Participantes	92

3.2. Instrumentos	96
3.2.1. Fase 1. Guião de entrevista	96
3.2.2. Fase 2. Questionário on-line	101
Capítulo III. Resultados.....	111
1. Fase 1	112
2. A construção e definição do referencial de competências transversais.....	127
3. Fase 2	140
3.1. Familiaridade com o conceito de Competências Transversais	140
3.2. Instituições de Ensino Superior e promoção do desenvolvimento de Competências Transversais	141
3.3. Importância das Competências Transversais para processos de recrutamento e seleção.....	143
3.4. Importância das Competências Transversais para o exercício profissional nas áreas de Economia e Gestão	144
3.5. Importância das Competências Transversais comparativamente às competências técnicas	145
3.6. Competências Transversais requeridas em profissionais com muita e pouca experiência profissional	146
3.7. Relevância das Competências Transversais para profissionais das áreas de Economia e Gestão.....	147
3.8. Competências a desenvolver nos profissionais das áreas de Economia e Gestão	158
3.9. Competências transversais a desenvolver por área funcional	160
3.10. Impacto das atividades extracurriculares para o desenvolvimento de Competências Transversais	162
3.11. As competências transversais do referencial e respetiva definição	165
3.12. Síntese das contribuições dos participantes.....	167

3.12.1. Pontos fortes da investigação	167
3.12.2. Aspetos a melhorar	168
3.12.3. Sugestões de melhoria a implementar em contexto real	168
3.12.4. Notas sobre competências valorizadas e a melhorar	168
3.12.5. Perceções em relação às diferenças entre Economia e Gestão, áreas funcionais e atividades extracurriculares.....	169
Capítulo IV. Discussão e Conclusões	170
1. Discussão de resultados	171
2. Limitações do estudo	177
3. Potencialidades e contributos	180
3.1. <i>Implicações para a(s) prática(s): a promoção de competências transversais em contexto académico e empresarial</i>	185
4. Sugestões para investigação futura	191
Referências Bibliográficas	193
Anexos	207

Índice de Anexos

Anexo 1. Notícias publicadas pelas agências de comunicação sobre o estudo	209
Anexo 2. Folheto de divulgação do estudo no Encontro de <i>Alumni</i> de RH.....	213
Anexo 3. Guiões de entrevista	215
<i>Anexo 3.1. Guião de entrevista para Representantes de Empresas.....</i>	<i>215</i>
<i>Anexo 3.2. Guião de entrevista para Docentes</i>	<i>218</i>
<i>Anexo 3.3. Guião de entrevista para Antigos Alunos.....</i>	<i>220</i>
<i>Anexo 3.4. Guião de entrevista para Estudantes Finalistas.....</i>	<i>222</i>
Anexo 4. Emails de convite à participação no estudo	225
<i>Anexo 4.1. Email para representantes de empresas</i>	<i>225</i>
<i>Anexo 4.2. Email para antigos alunos</i>	<i>225</i>
<i>Anexo 4.3. Email para docentes.....</i>	<i>226</i>
<i>Anexo 4.4. Email para estudantes finalistas</i>	<i>227</i>
Anexo 5. Autorização para gravação/transcrição de conteúdos da entrevista.....	229
<i>Anexo 5.1. Autorização para Representantes de Empresas.....</i>	<i>229</i>
<i>Anexo 5.2. Autorização para Docentes</i>	<i>230</i>
<i>Anexo 5.3. Autorização para Antigos Alunos.....</i>	<i>231</i>
<i>Anexo 5.4. Autorização para Estudantes Finalistas.....</i>	<i>232</i>
Anexo 6. Referencial para auscultação da equipa	233
Anexo 7. Estrutura do Questionário	235
Anexo 8. Referencial de competências utilizado no questionário.....	243
Anexo 9. Documento de divulgação dos resultados aos participantes da fase 1.....	247
Anexo 10. Frequência de visualizações das descrições de Competências Transversais no questionário.....	255
Anexo 11. Observações/comentários dos participantes no final do questionário	259

Índice de Figuras

Figura 1. Diagrama com distribuição dos participantes de acordo com o setor de atividade das empresas onde exerciam a sua atividade profissional à data da recolha de dados (INE, 2007, p. 39).....	90
Figura 2. Gráfico com a frequência de participantes que à data da recolha de dados trabalhavam em empresas de diferente dimensão (EU, 2003).....	90
Figura 3. Frequência das respostas quanto às Competências Transversais mais importantes a desenvolver nos domínios da Economia e Gestão referidas pelos participantes do grupo que diferencia Economia e Gestão.	159
Figura 4. Frequência das respostas quanto às Competências Transversais mais importantes a desenvolver nos domínios da Economia e Gestão referidas pelos participantes do grupo que não diferencia Economia e Gestão.	159
Figura 5. Frequência das respostas quanto às Competências Transversais que devem ser mais desenvolvidas para a área funcional “Comercial”	161
Figura 6. Frequência das respostas quanto às Competências Transversais que devem ser mais desenvolvidas para a área funcional “Recursos Humanos”	161

Índice de Quadros

Quadro 1. Gabinetes de Instituições de Ensino Superior pertencentes à RESAPES e respectivas áreas de intervenção	43
Quadro 2. Formação Base dos participantes	93
Quadro 3. Habilitações Académicas dos participantes.....	94
Quadro 4. Função Atual na Empresa.....	94
Quadro 5. Dimensão da Empresa.....	95
Quadro 6. Árvore de categorias definidas a priori e emergentes utilizada para análise de dados.....	98
Quadro 7. Competências transversais que o mercado de trabalho mais valoriza nos licenciados e recém-licenciados de economia e gestão referidas pelos participantes RE	117
Quadro 8. Comparação das perceções de Estudantes Finalistas, Antigos Alunos e Docentes relativamente às competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho.....	119
Quadro 9. Sistematização de contributos para revisão do referencial provisório – proposta decorrente do grupo de discussão focalizada realizado com cinco psicólogas	128
Quadro 10. Referencial de competências transversais para as áreas de Economia e Gestão e respetivas definições	137
Quadro 11. Análise descritiva da VD “familiaridade com o conceito de CT” em relação a cada categoria das VIs	141
Quadro 12. Análise descritiva da VD “promoção do desenvolvimento de CT pelas IES” em relação a cada categoria das VIs	142
Quadro 13. Análise descritiva da VD “perceção de frequência com que as CT são consideradas um critério a ter em conta na apreciação dos candidatos” em relação a cada categoria das VIs	143
Quadro 14. Análise descritiva da VD “importância atribuída às CT para o desempenho de atividades profissionais nas áreas de Economia e Gestão” em relação a cada categoria das VIs	144

Quadro 15. Análise descritiva da VD “importância atribuída às CT comparativamente às competências técnicas/específicas” em relação a cada categoria das VIs.....	146
Quadro 16. Análise descritiva da VD “importância atribuída às CT requeridas em profissionais com experiência comparativamente aos sem experiência” em relação a cada categoria das VIs	147
Quadro 17. Média e Desvio padrão da percepção de relevância das CT para os participantes que diferenciam as áreas de Economia e Gestão	148
Quadro 18. Análise descritiva da VD “relevância atribuída a cada CT para as áreas de Economia e de Gestão” em relação a cada categoria das VIs “formação base” e “função atual na empresa”	151
Quadro 19. Análise descritiva da VD “relevância atribuída a cada CT para as áreas de Economia e de Gestão” em relação às categorias de anos de experiência profissional	153
Quadro 20. Matriz de correlações entre as 5 CT mais relevantes para a área de Economia e para a área de Gestão	156
Quadro 21. Média e desvio-padrão da avaliação dos participantes quanto ao contributo das atividades extracurriculares para o desenvolvimento Competências Transversais	163
Quadro 22. Número de visualizações de cada página da plataforma on-line	166

Introdução

As Universidades têm vindo a fazer um esforço progressivamente maior no sentido de preparar os seus graduados para o mercado de trabalho e muita investigação tem sido realizada no sentido de perceber como operacionalizar as melhores práticas. Sabe-se hoje que, para além de um conjunto de conhecimentos e competências técnicas na área de saber, é necessário que os indivíduos exibam um perfil comportamental ajustado às exigências dos contextos nos quais atuam e que, consequentemente, permitam o sucesso do seu exercício profissional diário. Porque qualquer contexto, de forma mais ou menos direta, lança o desafio de trabalhar com e para pessoas, a componente comportamental e atitudinal é preponderante para garantir mestria na resposta aos desafios colocados. Diversos estudos têm sido desenvolvidos no âmbito das competências transversais – que remetem para esta vertente comportamental e social – quer por via da identificação das mais relevantes, quer pela exploração da forma como podem/devem ser desenvolvidas em contexto académico e/ou profissional, quer ainda pelo impacto que tendem a produzir na empregabilidade dos estudantes – entendendo este conceito em toda a sua pluralidade – ou mesmo pela preponderância que assumem nos processos de recrutamento e seleção conduzidos pelas empresas.

O trabalho como psicólogo num contexto de ensino superior que se (pre)ocupa com estas questões permite perceber a mudança e desenvolvimento que os processos de intervenção psicológica realizada neste âmbito desencadeiam nos indivíduos, bem como do impacto que provocam na sua transição para o Mercado de Trabalho (MT). Toma-se, portanto, como exemplo o caso da Católica Porto Business School, que tem investido ao longo dos últimos 10 anos na promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais (CT) em estudantes das áreas da Economia (E) e Gestão (G), não apenas no plano curricular mas, particularmente, por via das ações desenvolvidas pelo *Strategic Leadership Hub* (SLH), serviço de apoio que visa promover de forma específica e intencional esse desenvolvimento e preparar os estudantes para a integração socioprofissional.

Neste sentido, torna-se relevante estudar o tema das competências transversais e do seu papel no processo de desenvolvimento e diferenciação dos indivíduos, bem como no seu posicionamento estratégico face ao MT, na medida em que:

- (1) os licenciados orientam-se hoje para enquadramentos profissionais em contextos organizacionais que reconheçam como interessantes, que façam

parte da estrutura social de trabalho/emprego ou que resultem de projetos de empreendedorismo levados a cabo pelos próprios graduados, por vezes implementados ainda durante o percurso académico;

- (2) o mercado de trabalho pretende captar os graduados que se demonstrem mais aptos e diferenciados, no sentido de preencher os seus quadros com profissionais progressivamente mais qualificados e capazes; beneficiará, por isso, de respostas teóricas e operacionais efetivas que, do ponto de vista científico, permitam selecionar, recrutar, reter e desenvolver os (futuros) colaboradores, sendo que tal se poderá dar em grande medida por via da avaliação e desenvolvimento em contexto das competências transversais;
- (3) a transição Universidade-Mercado de trabalho não pode ser encarada como unidirecional, esperada e normativa, na medida em que nas configurações de carreira emergem desafios particulares, não apenas pela volatilidade e imprevisibilidade do contexto laboral mas também pela vontade dos indivíduos de se desafiarem continuamente e se sentirem realizados na sua esfera profissional; os sucessivos regressos à Universidade para programas de formação contínua, pós-graduações, mestrados e doutoramentos na área de formação de base ou em áreas aproximadas ou mesmo completamente distintas, reenquadram o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na promoção de competências transversais, implicando estratégias diferenciadas que sirvam diferentes públicos, em diferentes etapas profissionais que implicam exigências diversificadas.

Do ponto de vista científico, torna-se de extrema importância estudar este fenómeno em toda a sua extensão, seja por via da identificação do estado da arte e do que já se conhece, mas indo mais além através da identificação das dimensões em análise e de formas concretas de trabalhar as mesmas no sentido da diferenciação dos indivíduos, seja ao longo do contexto académico e no processo de integração no mercado de trabalho, seja já em contexto profissional, nos processos de recrutamento e seleção e, posteriormente, na organização de momentos formais, não formais e informais de aprendizagem contínua.

No Capítulo I – Revisão Teórica – far-se-á um reconhecimento do estado da arte dos conceitos-chave da investigação, viajando pelo contexto do Ensino Superior em Portugal desde o pós-25 de abril até à atualidade, explorando-se, igualmente, as novas configurações (e consequentemente exigências) do contexto laboral nacional e a forma como as Universidades têm tentado responder a estes desafios. Explora-se de seguida,

o referencial teórico que enquadra a dimensão de competência, apresentando-se uma noção do conceito de competências transversais, do ponto de vista de definição e das suas múltiplas dimensões, identificando-se argumentos justificativos da relevância do seu estudo para o desenvolvimento profissional e holístico dos estudantes/graduados, particularmente para as áreas de Economia e Gestão.

Após sistematização dos principais contributos da investigação desenvolvida no âmbito da identificação e desenvolvimento de competências transversais em contexto de Ensino Superior, particularmente nas áreas de economia e gestão, descreve-se, no Capítulo II – Metodologia – o estudo empírico desenvolvido em duas fases, identificando-se os objetivos do estudo, relatando a metodologia adotada, e detalhando o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos relativos à recolha e análise dos dados.

No Capítulo III – Resultados – apresentam-se os resultados obtidos em cada uma das fases do estudo, garantindo-se uma compreensão das dimensões e impactos encontrados.

Por fim, o capítulo IV – Conclusão e Discussão – reúne as considerações finais do estudo, realçando e discutindo os resultados mais expressivos encontrados, bem como a identificação e reflexão sobre as potencialidades e limitações da presente investigação para a compreensão do fenómeno em análise, implicações para as práticas implementadas/a implementar em contexto académico e empresarial no sentido da promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais, e antecipação de temáticas para investigação futura, seja em profundidade ou extensão.

Capítulo I.

Revisão teórica

1. Enquadramento contextual

1.1. O Contexto do Ensino Superior em Portugal

Na definição moderna, as primeiras universidades surgem na Europa medieval durante o renascimento do Século XII. No entanto, se entendermos a Universidade de acordo com a definição mais abrangente, deveremos antes considerar a Academia, instituição fundada em 387 a.C. pelo filósofo grego Platão no bosque de Academos próximo a Atenas (Gabriel, 2013). A primeira universidade formalmente criada é a Universidade de Bolonha, Itália, em 1150. A nomenclatura de universidade advém da premissa de que o conhecimento seria privilégio de poucos e apenas quem podia pagar se associava a outros interessados para contratar um professor sobre algum dos temas das chamadas “essências universais” (Gabriel, 2013). Quanto à Península Ibérica, a Universidade de Salamanca surge como a mais antiga em Espanha e, em Portugal, a Universidade de Coimbra, fundada inicialmente em Lisboa em 1290, constitui-se como uma das 10 mais antigas da Europa em funcionamento contínuo.

No sentido de melhor compreender a evolução da universidade até aos dias de hoje, torna-se necessário enquadrar a evolução da educação em Portugal, sobretudo a partir do século passado. As políticas educativas na sociedade portuguesa do século XX pautaram-se por processos de mudança e de adaptação dos modelos de ensino ao contexto político (Teodoro, 2001) e por uma notável evolução, como comenta Barreto (1995):

A sociedade portuguesa conheceu, a partir dos anos 60, um período de notável aceleração. [...] A indústria, os serviços, a escolarização, a cobertura nacional de serviços e empresas e a alteração da estrutura demográfica: em todos estes sectores, as modificações processaram-se a ritmo mais veloz. Portugal fez, em vinte ou trinta anos, o que, noutros países, tinha demorado cinquenta ou sessenta. Em muitos aspetos, sobretudo os económicos, Portugal não chegou a ficar a par dos vizinhos europeus, nem chegará tão cedo. Mas, noutros, sobretudo nos sociais, culturais e demográficos, os Portugueses parecem-se hoje, de modo definitivo, com eles (p. 843).

Segundo o autor, fazendo um retrato retrospectivo da educação em Portugal desde os anos 70, verificava-se na altura que 25% da população era analfabeta e 17% apenas possuía quatro anos de escolaridade. À margem desta população aparecia “uma elite, económica e social, que podia aceder ao conhecimento e à formação” (Rego & Caleiro, 2010, p. 3) e que se constituía num subsistema de ensino à parte: o ensino superior.

Embora a melhoria do nível de instrução escolar tenha começado a fazer parte das preocupações nacionais ainda durante os últimos anos do Estado Novo, designadamente por desígnio do então Ministro da Educação Veiga Simão, apenas se veio a refletir nas prioridades governativas no pós 25 de Abril de 1974 (Rego & Caleiro, 2010) – “Em certo sentido, as mudanças sociais forçaram as mudanças políticas. [...] Mas a verdade é que não foi a revolução política que desencadeou as transformações sociais enumeradas: acelerou-as, consolidou-as, deu-lhes visibilidade e tradução formal, mas não as criou” (Barreto, 1995, p. 847).

Após a Revolução de Abril, o acesso à educação democratizou-se e o Estado procurou criar as condições necessárias para a igualdade de oportunidades consignando esta intenção no artigo 73º da Constituição da República Portuguesa (Almeida, 2011). Como consequência, assistiu-se a um crescimento acelerado da população em contexto escolar, bem como da rede de estabelecimentos de ensino em todos os níveis educacionais. A taxa de analfabetismo desceu de 25,7%, em 1970, para 9% em 2001 e 5,2 % em 2011 (Pordata, 2016b) o que segundo Alves (2012) significa que este problema está definitivamente ultrapassado e assim, “com a evolução da economia e do sector da educação, as jovens gerações adiaram por vários anos a sua entrada na vida profissional. Estão presentes nas escolas secundárias e nos estabelecimentos de ensino superior, que entretanto cresceram em número e em dimensão” (Barreto, 2002, p. 10).

Particularmente no que ao ensino superior diz respeito, e com a perceção crescente das vantagens da formação de nível superior enquanto percursora de mobilidade social, aliada à necessidade de mão-de-obra qualificada e apta a competir, com a abertura aos mercados internacionais, nos diversos sectores de atividade (Almeida, 2011), regista-se, a partir do final dos anos 70 /início dos anos 80:

- (a) um aumento do número de alunos e instituições;
- (b) uma maior diversidade de formação disponível para novas áreas;
- (c) a expansão territorial da oferta universitária para zonas do interior do país; e
- (d) uma complexificação do modelo de organização deste subsistema, que passou a contemplar não apenas instituições universitárias mas também politécnicas, públicas ou privadas (Rego & Caleiro, 2010)¹.

¹ Embora assistindo-se a uma “formidável expansão do sistema” (Barreto, 2002, p. 17), as elevadas taxas de abandono e de repetência, que implicavam um elevado desperdício de recursos, e a eficiência dos estabelecimentos educativos frequentemente posta em causa, derivaram numa incapacidade do sistema

Assim, entre 1975 e 1985 assistiu-se à duplicação da frequência de estudantes neste grau de ensino e, com a integração europeia (de 1985 a 1995) ocorreu nova duplicação, que se deveu, em certa medida, ao acréscimo da oferta formativa das instituições privadas (Barreto, 1995). Assim, segundo o autor, entre 1960 e 2000, registou-se um aumento de 26.000 para mais de 400.000 estudantes a frequentar o ensino superior e a rede de instituições entra em crescimento numa tentativa de “dotar o sistema de uma rede de estabelecimentos que se mostrasse capaz de responder às expectativas de acesso à educação superior por um número cada vez mais crescente de alunos” (Almeida, 2011, p. 1).

Atualmente, estes números situam-se nos 370.000, repartidos entre ensino público (303.710) e privado (67.290) (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2014, p. 229). Os últimos dados de 2015, segundo o Pordata (2016a) apontam para a existência de exatamente 349.658 pessoas inscritas no ensino superior universitário e politécnico em Portugal, nos níveis 5 a 8 da *International Standard Classification of Education* (ISCED)² (UNESCO, 2014).

Também em termos de dispersão geográfica se registaram alterações. Enquanto que, no início dos anos 70, os estabelecimentos de ensino superior apareciam concentrados nas principais cidades – Lisboa, Coimbra e Porto (Rego & Caleiro, 2010) –, atualmente contabilizam-se 298 estabelecimentos de educação e ensino em instituições/universidades espalhadas por todo o território nacional: 137 universidades e 161 politécnicos; 177 instituições públicas e 121 privadas (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2014, p. 234), com uma vasta oferta formativa em todas as áreas³.

No entanto, se este crescimento tem impactos positivos, também se deve refletir sobre outros impactos:

público de responder à procura dos estudantes. Segundo o autor, desde 1987, foram criadas 18 universidades e umas dezenas de escolas superiores privadas.

² Abrange os níveis 5, 6, 7 e 8 da ISCED, que são rotulados como ensino superior de ciclo curto, bacharelatos ou nível equivalente, mestrados ou nível equivalente, e doutoramentos ou nível equivalente, respetivamente. ISCED: International Standard Classification of Education.

³ A este propósito, Mendes (2014, Junho 29) refere o importante papel das “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”, que permitiram não só o redimensionamento da rede de estabelecimentos, mas também o estabelecimento dos princípios das funções e fins das universidades, desde a sua orgânica, gestão e autonomia, ao acesso ao Ensino Superior e à atividade científica e cultural. Tal processo reformador de territorialização do desenvolvimento é, na atualidade, bem visível, fomentando ecossistemas empresariais, sociais e culturais em torno das “novas” universidades e os institutos politécnicos, um pouco por todo o país.

se é verdade que o sistema de ensino superior português foi capaz de responder ao crescimento da demanda por parte dos jovens a que se assistiu após o 25 de Abril não será menos verdade que o crescimento rápido a que foi sujeito não permitiu a implementação de uma rede racional (embora extensa e diversificada), capaz de responder aos desafios que se lhe colocam no dealbar do Século XXI, que tornará inevitável que se lhe suceda um processo de reforma do próprio sistema (Magalhães, 2004 citado por Almeida, 2011, p. 2).

Para além dos desafios já conhecidos que se impõem às Instituições de Ensino Superior portuguesas – nomeadamente o comportamento dos ‘determinantes da procura’, que fazem diminuir o número de candidatos, quer por via das alterações demográficas da população, quer por via da estabilização da proporção de jovens que concluem o ensino secundário e que, naturalmente, prosseguem os seus estudos para o ensino superior – quando até 1991 se verificava um ritmo crescente, decorrente da evolução do número de alunos em condições de aceder a este sistema de ensino (Rego & Caleiro, 2010) – assiste-se, com o Processo de Bolonha (1999), à necessidade de integração do ensino superior na Europa, através da construção de um espaço competitivo que fomente a mobilidade e o emprego no espaço europeu.

Por outro lado, assiste-se também à harmonização dos sistemas universitários europeus de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos académicos e a adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os estados membros da União Europeia até 2010 (Azevedo, 2007). Instituiu-se, então, na Declaração de Sorbonne, subscrita em 25 de maio de 1998 por quatro países (França, Alemanha, Itália e Reino Unido) como imperativo:

- (a) reconfigurar um sistema de educação superior através de normas claras e de fácil compreensão, em que os cursos de graduação pudessem ser comparados entre si;
- (b) adotar um sistema baseado em dois ciclos (graduação e pós-graduação);
- (c) estabelecer um sistema de créditos (ECTS - *European Credits Transfer System* - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos) que permitisse uniformizar os cursos de ensino superior;
- (d) promover a mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e pessoal técnico e administrativo;
- (e) cooperar na avaliação para a garantia da qualidade; e
- (f) promover a dimensão europeia do ensino superior.

Em 2001, em Praga, acrescentaram-se a estes pontos a ambição de:

- (g) promover efetivamente a aprendizagem e educação ao longo da vida;
- (h) envolver de forma mais ativa os estudantes nas instituições de ensino superior;
- e
- (i) criar um verdadeiro Espaço Europeu de Ensino Superior.

Após sucessivos encontros europeus, que permitiram estabilizar e monitorizar estas diretrizes, reconhece-se, à data, um substancial progresso nas três áreas prioritárias definidas, mantendo-se no entanto a preocupação de dar resposta aos desafios do mundo globalizado, no sentido de aumentar a competitividade e a capacidade de atração de estudantes por parte da oferta formativa europeia: “baseando-se nos princípios da liberdade académica, da igualdade de oportunidades, da democracia e da autonomia universitária, reafirmaram o compromisso de construir o Espaço europeu de Educação Superior até o ano de 2010” (Azevedo, 2007, p. 136).

Em Portugal, e desde a entrada no novo milénio, tem-se verificado ainda um elevado grau de insatisfação por parte de responsáveis políticos e dirigentes das instituições face ao desempenho do sistema de ensino superior, independentemente da alternância no poder (Almeida, 2011). Do estudo desenvolvido, que sistematiza as principais revisões críticas (nacionais e europeias⁴) e consequentes reformas encetadas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) a partir de Novembro de 2005, o autor conclui que:

o sistema de ensino superior público português carece de uma reforma profunda em todos os seus domínios: estrutura do sistema de ensino superior, rede de estabelecimentos e cursos de graduação, natureza jurídica das instituições de ensino superior e sistema de governo, adequação à construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, financiamento, acesso ao ensino superior e sistema nacional de avaliação (Almeida, 2011, p. 19).

No sentido de dar resposta à necessidade de avaliação e acreditação das Instituições de Ensino Superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da

⁴ Nomeadamente os três processos de avaliação internacional do ensino superior: (1) avaliação do sistema de ensino superior, enquanto sistema, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); (2) avaliação do sistema nacional de avaliação pela Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) e, (3) avaliação das instituições de ensino superior, pela *The European University Association* /Associação Europeia das Universidades (EUA) (Almeida, 2011; Amaral, 2007).

qualidade do ensino superior, foi instituída pelo Estado Português, através do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)⁵ que, a partir de 2009, tem desencadeado um conjunto de ações, nomeadamente a acreditação preliminar de todos os ciclos de estudo em funcionamento, a acreditação prévia de novos ciclos de estudos e a preparação dos processos de auditoria dos sistemas internos de garantia da qualidade. Tendo por base indicadores como:

- (a) um projeto educativo, científico e cultural próprio, adequado aos objetivos fixados para o ciclo de estudos;
- (b) um corpo docente próprio, qualificado na área em causa, e adequado em número; e
- (c) os recursos humanos e materiais indispensáveis para garantir o nível e a qualidade da formação, designadamente espaços letivos, equipamentos, bibliotecas e laboratórios adequados;

a A3ES emitiu, em 2012, parecer para encerramento de 107 formações nas universidades e institutos politécnicos nacionais, representando cerca de um quarto do total dos casos analisados (Silva & Ferreira, 2012, Novembro 4), sendo que em 2014 esse número subiu para 114 e que, entre 2010 e 2013, o número de cursos encerrados por iniciativa das próprias instituições, foi de 1457 (Silva, 2013, Abril 12).

1.2. O Contexto Laboral e as novas conceções de carreira

Num contexto de crise económica, onde os empregos diminuem e o presente e o futuro são caracterizados pelo risco, incerteza e imprevisibilidade (Crespo, Gonçalves, & Coimbra, 2001), apresenta-se aos indivíduos um conjunto de novas exigências e desafios que os torna diretamente responsáveis pela sua empregabilidade e pelo desenvolvimento de competências necessárias quer à obtenção quer à manutenção de um emprego (Oliveira & Guimarães, 2010). Uma vez explorado o contexto de ensino superior, bem como as transformações de que foi alvo, torna-se imperativo aflorar a situação atual do mercado de trabalho português e as mudanças que têm ocorrido pelas dinâmicas que têm vindo a estabelecer-se, que acabam por condicionar, em grande medida, a construção (e mesmo a própria noção) de carreira dos graduados em Portugal

⁵ Para informações mais detalhadas, por favor consultar o sítio virtual da A3ES, em <http://www.a3es.pt/pt>

num contexto social em que “as ofertas de emprego e do mercado de trabalho não acompanharam o aumento de graduados” (Araújo, 2015, pp. 56-57).

Dados recentes apontam que a área de ciências empresariais é a mais afetada pelo desemprego em Portugal, constituindo-se os licenciados em gestão a maioria dos graduados inscritos para emprego (Margato, 2016, Abril 4), sendo esta uma realidade digna de nota no âmbito da presente investigação e que, porventura, realça a sua pertinência.

O enfoque no sucesso profissional dos recém-diplomados tem vindo a intensificar-se pelas transformações que o mundo e as relações económicas, políticas e sociais têm sofrido nas últimas décadas (Silva & Nascimento, 2014). O número de graduados do ensino superior residentes no país passou de 8,4% em 2001 para 14,8% em 2011 (Pordata, 2014) e, em particular, a percentagem de graduados do ensino superior com idades entre 30 e 34 anos passou de 13% em 2002 para 29,2% em 2013 (Eurostat, 2014). Em simultâneo, a taxa de desemprego em graduados subiu de 3,1% no ano 2000 para 12,9% em 2013 (Pordata, 2014) e a taxa de trabalho precário situa-se nos 23,2%, colocando Portugal em terceiro lugar na Europa, apenas com a Espanha e a Polónia à sua frente, respetivamente com 25,6% e 28,2% (Observatório das Desigualdades⁶). Ademais, no âmbito do trabalho temporário, durante o ano de 2013, 60,6% dos profissionais contratados neste regime eram licenciados e 18% possuíam mestrado (Mateus, 2014).

Os graduados que terminam o ensino superior e ingressam no mercado de trabalho português acabam por regressar frequentemente à universidade, seja para prosseguir estudos pós-graduados, seja no sentido de agilizar mudanças e reorientações de carreira, ou até mesmo com o objetivo de “preencher” momentos de maior instabilidade em termos de colocação no mercado (desemprego e/ou precariedade) para depois reingressarem no mercado de trabalho de forma mais efetiva e competitiva (pelos conhecimentos adquiridos que poderão capitalizar nos novos contextos). Outra configuração a que se assiste atualmente é o caso dos NEETs: *Not in Employment, Education or Training* que, numa tradução forçada para português poderá designar-se por NEFTs: jovens que não estudam, não estão em formação e não trabalham (Eurofound, 2012). Em 2011, dos jovens europeus com idades entre os 15 e 29 anos, apenas 34% trabalhavam (Eurofound, 2012). Estas novas realidades e formas de encarar o mercado de trabalho configuram-se, portanto, como objeto de interesse

⁶ Disponível em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=207>

para a investigação, na medida em que rompem com as noções normativas que até então acompanharam a percepção sobre a transição para a vida ativa.

A par destas reconfigurações tem-se assistido, nos últimos anos, a uma diversidade de estudos no âmbito do constructo da empregabilidade, basilar para uma melhor compreensão das transições escola-trabalho e simultaneamente para identificar pistas no sentido de promover uma mudança mais consciente, informada e positiva. A empregabilidade é um conceito de utilização recente, que entrou na gíria comunicativa como consequência da adoção dos procedimentos de reforma e reorganização do espaço europeu do ensino superior. A empregabilidade designa a qualidade ou possibilidade de se ter um emprego, considerado aqui no seu sentido lato, desde o emprego por conta de outrem ao autoemprego (Cardoso, Escária, Ferreira, Madruga, Raimundo, & Varanda, 2012).

Cardoso et al. (2012) consideram uma perspetiva interessante e lata sobre este conceito, ao analisar a relação entre empregabilidade e ensino superior em Portugal:

- (i) a Empregabilidade individual, ou seja, a potencial capacidade do indivíduo se inserir no mercado de trabalho e de nele se manter;
- (ii) a Empregabilidade institucional, ou seja, a potencial capacidade de uma Instituição de Ensino Superior atrair emprego para os seus estudantes, em função da reputação e do valor da formação que a Instituição de Ensino Superior fornece no mercado de trabalho e das relações de cooperação que mantém; e
- (iii) a Empregabilidade contextual, ou seja, a potencial capacidade de articulação entre ofertas formativas e estruturas produtivas, tendo em atenção as oportunidades ou restrições conjunturais ditadas por fatores externos que condicionam a ação de indivíduos e instituições.

Assim, o conceito de empregabilidade – à semelhança do conceito de aprendente – parece fazer emergir uma oportunidade para investimentos, tornando os indivíduos agentes ativos do seu próprio desenvolvimento (Silva & Nascimento, 2016). Neste sentido, é pedido que sejam os indivíduos – e não o mercado de trabalho em geral ou uma organização em particular – os responsáveis por investir no desenvolvimento das suas competências de empregabilidade (Oliveira & Guimarães, 2010). Contudo, é preciso ter em conta que não convém ingressar numa “conceção perigosamente ingénua das potencialidades ilimitadas deste dispositivo” (Crespo et al., 2001, p. 3), ocultando que é o mercado de trabalho que determina, em larga medida, o sistema de oportunidades (Oliveira & Guimarães, 2010).

Sabe-se hoje que, para além dos conhecimentos científicos e técnicos de excelência, é necessário que os profissionais sejam detentores de um portefólio de características, atitudes e aptidões que lhes permitam estar aptos para lidar com múltiplos desafios e contribuam para a sobrevivência e sucesso das organizações (Fallows & Steven, 2000; Heimler, 2010; Sahni, 2011; Stewart & Knowles, 2000). Inevitavelmente,

as novas formas de trabalho industrial e a necessidade, para muitos, de mudar de profissão várias vezes durante a vida e de se adaptar a situações inesperadas exigem algumas potencialidades que, em muito, ultrapassam as competências adquiridas pelas formações específicas (Rey, 2002, p. 60),

daí que se torne cada vez de maior importância a promoção das competências transversais na formação de nível superior.

Recentemente, as mudanças no mercado de trabalho e nas carreiras, e consequentemente nas transições, têm motivado os investigadores a avançar com novos paradigmas no âmbito do desenvolvimento da carreira (Araújo & Fernandes, In Press), como por exemplo *Boundaryless Careers* (Arthur & Rousseau, 1996), *Slasher Workers* (Torrão, 2013), *Inemprego* (Araújo, 2015), *Portfolio Workers* (Handy, 2006), *Mini-jobs* (Blankenburg, 2012), *Multijobbing* (Hipple, 2001), *New Age Employees* (Mir, Mir, & Mosca, 2002), *Nomadic Careers* (Cadin, Bender, Saint-Ginie, & Pringle, 2000), *desempregados* (Soeiro, 2015), e *Protean Careers* (Hall, 2004). Acredita-se, pois, que todas estas correntes ajudarão a melhorar o entendimento desta(s) transição/ões universidade-mundo do trabalho, influenciando a investigação que vier a ser realizada num futuro próximo relativamente à noção de carreira e da própria empregabilidade.

1.3. A Resposta do Ensino Superior em Portugal e na Europa às transformações sociais

No decorrer destas quatro décadas, consubstanciou-se uma nova geração de portugueses, claramente mais instruída do que a dos antecessores, e cuja descendência constitui o universo dos atuais estudantes universitários. No entanto, as consequências de uma oferta mais diversificada mas excedentária ao nível do ensino superior (designadamente, o encerramento de cursos em certas Universidades por falta de inscritos⁷ ou, no outro extremo, a saída de diplomados em tal quantidade que o

⁷ Por exemplo, o Diário de Notícias (L.M.C., 2017, Junho 6) refere que, em 2013, seriam cerca de 200 as instituições em risco de diminuir as suas ofertas formativas, ainda que nem todos esses cursos tenham encerrado, número que, embora diminua substancialmente em 2014, segundo o jornal Público, ainda assim coloca 16 cursos em risco de não continuidade, devido à falta de procura.

mercado de trabalho não consegue absorver⁸), levantam algumas questões relativamente à sustentabilidade do ensino superior, alimentando um debate que transcende as fronteiras nacionais, no qual as questões da colocação profissional dos graduados, considerada agora à escala global, assumem uma importância capital.

Neste sentido, e emolduradas pelo paradigma de Bolonha, as instituições de ensino superior têm vindo a ser desafiadas a encontrar soluções para a integração socioprofissional dos seus licenciados através de uma abordagem diferenciada ao mercado de trabalho (Silva & Nascimento, 2016). No entanto, e se, por um lado, é importante que as universidades sejam capazes de responder às exigências das empresas, por outro, deverão igualmente começar a transformar a narrativa que suporta essas mesmas exigências, antevendo futuras necessidades que as empresas não são ainda capazes de prever e preparando os estudantes no sentido de lhes dar resposta.

Deste modo, será determinante a capacidade das Instituições de Ensino Superior para estreitarem o *gap* entre as universidades e o mercado de trabalho, através da promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais (Oliveira & Guimarães, 2010; Pillai, Khan, Ibrahim, & Raphael, 2012), processo que se articula com a inovação curricular e revisão permanente das práticas pedagógicas implementadas. Simultaneamente, as universidades têm sofrido uma elevada pressão por parte de agentes macroeconómicos, empregadores e mesmo das próprias agências de avaliação da qualidade das Instituições de Ensino Superior, no sentido de desenvolverem práticas pedagógicas que promovam intencionalmente o desenvolvimento de competências transversais (Drummond, Nixon, & Wiltshire, 1998). Assim, as universidades são cada vez mais desafiadas no sentido de encontrar soluções para o desenvolvimento não só académico mas global dos seus estudantes, bem como para facilitar a integração socioprofissional dos diplomados.

Na Europa, especialmente após a implementação do processo de Bolonha, as Instituições de Ensino Superior têm vindo a apostar na reconstrução da sua própria abordagem ao mercado de trabalho, desenvolvendo estratégias inovadoras para responder às suas exigências e comprometendo-se com a promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais nos estudantes. As instituições procuram, de forma mais efetiva, fazer a ponte com o mercado de trabalho (Oliveira & Guimarães, 2010; Pillai et al., 2012) por meio de um processo que pode implicar

⁸ Ainda a este respeito, o mesmo artigo do Diário de Notícias (L.M.C., 2017, Junho 6) revela que quase metade dos cursos de ensino superior não poderão aumentar vagas, devido ao índice de desemprego superior à média nessas formações.

inovação curricular e revisões permanentes às abordagens pedagógicas implementadas. A questão que, de imediato, se coloca é se e de que forma as universidades estão a ser capazes de tornar apetecíveis os futuros candidatos ao mercado de trabalho, seja por via da qualidade técnico-científica da formação específica ministrada, seja através da criação de oportunidades que permitam aos estudantes desenvolver um perfil que assegure o sucesso da sua integração socioprofissional, isto é, que integre dimensões de competência que, transversalmente, as empresas valorizem.

Apesar da articulação empresas-universidades ser necessária, alguns autores argumentam também que o ensino superior não pode submeter-se acriticamente às pressões das culturas externas do mercado (Drummond et al., 1998). A nível nacional, e do ponto de vista operacional, o enfoque tem sido frequentemente colocado no papel dos serviços de apoio ao desenvolvimento de carreira (gabinetes de apoio ao estudante ou de saídas profissionais) a funcionar nas Instituições de Ensino Superior (frequentemente por delegação dos quadros diretivos), organismos que se encarregam de gerir e potenciar a transição dos graduados para o mercado de trabalho, registando-se uma preocupação crescente com o desenvolvimento de competências transversais e a promoção da empregabilidade (Seco, Filipe, Pereira, & Alves, 2009).

Um dos exemplos mais antigos encontrado em Portugal que permitiu encetar esforços no sentido de procurar fortalecer as competências transversais através da implementação de projetos específicos que cumpram esse objetivo diz respeito às iniciativas da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), nomeadamente o Projeto Force (s.d.) que visava, entre outros objetivos, conhecer o interesse do balanço de competências do ponto de vista dos empregadores, dos trabalhadores e dos sindicatos. De acordo com a ANEFA, o "Referencial de Competências-Chave" para a Educação e Formação de Adultos constitui-se enquanto "uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projetos de educação/formação de adultos" (Alonso, Imaginário, Magalhães, Barros, Castro, Osório & Sequeira, 2002, p.5), podendo igualmente ser considerado no âmbito do Ensino Superior (embora com a necessária demarcação da população-alvo – profissionalizante – a que este estudo se destina), na medida em que representa um quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências, servindo de base para o 'desenho curricular' de educação e formação de adultos assente em competências-chave; ao mesmo tempo que contribui de forma efetiva para a conceção da formação de agentes de educação e formação de adultos.

Recentemente um consórcio composto pela Fórum Estudante e por 13 Instituições de ensino superior, analisou 78 iniciativas e projetos de promoção de competências sinalizadas pelas Instituições de Ensino Superior e concluiu que:

A maioria delas (78%) assume um perfil de educação não-formal, que se define pela organização de ações de sensibilização e divulgação de informação, formações de curta duração, seminários/ workshops, promoção do empreendedorismo, feiras de emprego, cursos de verão, estágios extracurriculares e profissionais, entre outras. As práticas informais identificadas (13%) consubstanciam-se em iniciativas de voluntariado e movimentos associativos de cariz estudantil. Por sua vez, as práticas formais (9%) são evidenciadas (Vieira & Marques, 2015, p. 30).

No entanto, e embora customizadas e tentando dar resposta às necessidades e exigências específicas, frequentemente estas ações não surgem articuladas com a dimensão curricular formal, o que acaba por desvirtuar a lógica integradora do desenvolvimento destas dimensões estruturantes para o sucesso profissional.

Serão, de seguida, apresentados alguns casos e experiências concretas de como as Instituições de Ensino Superior nacionais têm vindo a posicionar-se no apoio ao processo de transição dos estudantes para a vida ativa, de modo a permitir uma visão panorâmica do que, atualmente, se passa, a esse nível, no contexto universitário português⁹.

Num primeiro foco, mais alargado, a RESAPES - Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES-AP) parece poder ter um papel principal neste tema. Criada em Setembro de 2004, congrega sobretudo psicólogos que trabalham, como técnicos superiores, em Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal, abrangendo atividades tão diversas quanto a Consulta Psicológica, o Mentorado, o Tutorado, o Voluntariado Académico, o treino de Competências Transversais e o acompanhamento das transições entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior e deste para o Mercado de Trabalho (RESAPES, 2016). A rede tem organizado sucessivos congressos nos quais têm sido apresentadas investigações e intervenções sobre as competências transversais no ensino superior (Rocha, Gonçalves, & Vieira, 2012) embora o foco da intervenção psicológica desta rede seja maioritariamente de cariz psicoterapêutico. No Quadro 1 apresenta-se uma

⁹ De notar que existirão outros programas e iniciativas das Instituições de Ensino Superior portuguesas que poderão não ter sido alvo de divulgação ou publicação nas fontes consultadas.

sistematização dos gabinetes de apoio ao estudante de diversas Instituições de Ensino Superior pertencentes à RESAPES, identificando as principais áreas de intervenção. Observa-se pouca expressão no que se refere a atividades concretas de desenvolvimento de competências transversais no caso de serviços que promovem ações de orientação vocacional e de carreira.

Quadro 1. Gabinetes de Instituições de Ensino Superior pertencentes à RESAPES e respetivas áreas de intervenção

Instituição de Ensino	Serviço	Atividades/ações	Url
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho	Serviço de Psicologia da Universidade do Minho	Intervenção psicológica, formação e investigação aplicadas em Psicologia. No âmbito da intervenção realizam atividades, serviços e programas ao nível individual e de grupo e serviços à comunidade em geral.	http://www.psi.uminho.pt/Default.aspx?tabid=12&lang=pt-PT
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	Núcleo de Apoio Psicológico dos Serviços de Ação Social	Apoio psicológico à comunidade universitária e envolvente.	http://www.sri.uminho.pt/Default.aspx?tabid=10&pageid=491&lang=pt
Instituto Politécnico do Porto (IPP)	Gabinete do Estudante (Serviços da Presidência)	<p>Serviços de Consulta Psicológica, Emprego, Formação, Integra, Saúde e Bem-Estar, Voluntariado.</p> <p>O Espaço Emprego presta apoio na exploração e construção de projetos profissionais e em questões relacionadas com a procura de emprego, nomeadamente através de (a) Portal de Emprego do IPP, (b) Orientação vocacional e profissional (aconselhamento individual de apoio a tomada de decisões ao longo do percurso académico e/ou profissional, e ao desenvolvimento vocacional e de carreira), (c) Coaching Psicológico & Portefólio de Competências (Acompanhamento individual num processo dinâmico de desenvolvimento e aprendizagem-ação, apoiado na identificação/exploração de potencialidades e limitações, na definição de um esquema personalizado de desenvolvimento de competências, de objetivos pessoais e profissionais e de planos de ação, (d) Apoio no processo de procura ativa de emprego, na elaboração de um CV eficaz e carta de apresentação/motivação/candidatura e preparação para entrevista, (e) Workshops - Competências de Empregabilidade, e (f) CV15 (atendimentos individuais de 15 minutos, gratuitos e na maioria das ações sem necessidade de inscrição prévia)</p>	https://www.ipp.pt/estudantes/gabinete-do-estudante
Instituto Superior de Engenharia do Porto	ISEP/GO - Gabinete de Orientação ao Aluno	Apoio à integração académica, adaptação às novas exigências do ensino superior, construção de um perfil pessoal competente e autónomo, transição para o mercado de trabalho e consolidação de projeto de vida.	http://www.isep.ipp.pt/new/viewnew/3242

Reitoria da Universidade do Porto	Serviço de Integração Escolar e de Apoio Social	<p>Apoio à integração profissional dos estudantes e diplomados, desenvolvendo iniciativas concretas de aproximação ao MT como experiências de <i>jobshadowing</i> e feiras de emprego orientadas para o contexto nacional e internacional;</p> <p>Portal de Emprego da U.Porto: plataforma on-line desenvolvida em parceria com o portal Universia com ofertas exclusivas da sua própria instituição (especificamente as bolsas de emprego promovidas pelas Faculdades de Ciências, Ciências da Nutrição e Alimentação, Direito, Economia, Engenharia, Farmácia, Letras, Medicina Dentária e de Psicologia e de Ciências da Educação e pela Porto Business School) que permite a publicação de ofertas de emprego, a pesquisa de CVs de candidatos entre outras funcionalidades às empresas registadas.</p>	https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=apoio-a-empregabilidade .
Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto	Unidade para a Orientação e Integração	Apoio ao aluno e promoção do sucesso académico, nomeadamente (a) individualmente na resolução de problemas de âmbito psicológico, (b) em questões de âmbito pessoal, social e académico, (c) promovendo o desenvolvimento de capacidades e atitudes pessoais, interpessoais e profissionais.	https://sigarra.up.pt/feup/pt/uni_geral.unidade_view?pv_unidade=141
Faculdade de Direito da Universidade do Porto	Gabinete de Inserção na Vida Ativa	Apoio à adaptação académica e de integração profissional dos estudantes, nomeadamente (a) apoio psicológico, (b) orientação escolar e profissional (autoconhecimento, competências profissionais, exploração de interesses, valores e perfil do aluno), e (c) promoção da inserção na vida ativa (desenvolvimento de competências, estabelecimento de redes de emprego e contacto com potenciais empregadores, formação em técnicas de procura de emprego, assessoria aos alunos ao nível de candidaturas a emprego, divulgação das ofertas disponíveis ao nível do mercado de trabalho e da formação).	https://sigarra.up.pt/fdup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=2418
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto	Serviço de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos	Apoio à inserção profissional dos graduados (desenvolvimento, de competências de empregabilidade e competências transversais), monitorização do mercado de trabalho e dos processos de integração profissional dos diplomados, manutenção de relações com rede <i>alumni</i> .	https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/uni_geral.unidade_view?pv_unidade=151
Faculdade de Economia da Universidade do Porto	Serviço de Relações Externas e Integração Académica	Serviço Aconselhamento e Carreira – facilitação da integração académica dos estudantes e promoção do sucesso académico; Academia de Competências – <i>Soft skills</i> para desenvolvimento de competências transversais; Bolsa de	http://guia.fep.up.pt/index.php?id_page=152

		Emprego, plataforma on-line de recrutamento; Apoio à realização de estágios curriculares e extracurriculares; Potenciação da rede <i>alumni</i> .	
Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional do Porto	Serviço de Estudantes e Empregabilidade	Acolhimento, apoio a métodos de estudo, consulta psicológica, programas de desenvolvimento pessoal e profissional, empregabilidade (portal de emprego e apoio na preparação para a entrada no mercado de trabalho).	http://www.ee.porto.ucp.pt/
Escola Superior de Enfermagem do Porto	Gabinete de Acompanhamento ao Estudante e Inserção na Vida Ativa	Serviços de ação social e acompanhamento ao estudante (aconselhamento e acompanhamento psicológico apoio na adaptação e integração ao ensino superior; apoio na transição para o mercado de trabalho).	http://www.esenf.pt/pt/perguntas-frequentes/gabinete-de-apoio-ao-estudante-e-de-insercao-na-vida-ativa/
Universidade de Aveiro	Serviços de Ação Social	Serviços de ação social (alojamento, bolsas, apoio médico)	https://www.ua.pt/sas/
Universidade de Coimbra - Serviços de Ação Social	Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico	Aconselhamento Psicopedagógico e serviços de saúde	http://www.uc.pt/sobrenos/localizacao_contactos/servicosapoioaccaosocial
Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Gabinete de Apoio ao Aluno	Serviços de Apoio Psicológico e Psicopedagógico, Aconselhamento de Carreira, Orientação e Intervenção Socioeducativa, Atendimento e Aconselhamento na Área da Sexualidade que visam (a) o apoio aos estudantes na transição, integração e permanência na faculdade, assim como na transição para o mundo do trabalho, (b) promoção do sucesso académico, versando a otimização das estratégias de aprendizagem, de estudo de comunicação e de resolução de problemas, (c) desenvolvimento de competências pessoais e sociais, promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco, e (d) aconselhamento de carreira e apoio à decisão vocacional em todos os ciclos de estudo.	http://www.uc.pt/fpce/estudantes/apoio/gae
Instituto Politécnico de Leiria	Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE)	Apoio psicológico, psicopedagógico e orientação vocacional aos estudantes; dinamização de atividades e formações promotoras de sucesso académico; desenvolvimento de metodologias e programas de intervenção junto dos estudantes; acompanhamento e orientação dos estudantes no sentido de facilitar o seu acesso a outros recursos e serviços do IPLeiria.	http://sape.ipleiria.pt/

Escola de Enfermagem da Cruz Vermelha de Oliveira de Azeméis	Gabinete de Apoio ao Estudante e Inserção na Vida Ativa	Promoção da integração e adaptação dos novos estudantes; Apoio psicossocial; Apoio no processo de integração profissional. Serviços: Consulta Psicológica, Orientação Vocacional, Mediação com Entidades Empregadoras, Preparação para a Vida Ativa, Avaliação de Necessidades, da Satisfação e da Empregabilidade.	http://www.esenfcvpoa.eu/wp-content/uploads/2016/05/Guia-do-Estudante.2016.pdf
Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação	Gabinete de Apoio Psicopedagógico	Aconselhamento Pessoal, Aconselhamento Educacional (apoio ao nível de métodos de estudo, gestão do tempo, planeamento da carreira e controlo de ansiedade).	http://www.esep.pt/aprender/phocadownload/revistaaprender29/aprender%2029%20-%20a3.pdf
Instituto Superior Técnico	Gabinete de Apoio ao Tutorado	Acompanhamento do percurso académico dos estudantes; apoio na transição ensino secundário/ensino superior; treino de competências transversais; identificação precoce de situações de insucesso académico; capacitação e orientação dos estudantes de elevado rendimento académico; promoção de competências pedagógicas dos docentes; Áreas de intervenção: (a) Formação: <i>coaching</i> e tutoria para alunos; competências transversais; inteligência emocional e competências pedagógicas para docentes; (b) acompanhamento: reuniões; <i>coaching</i> ; (c) monitorização: fichas do tutor; grelha desempenho; identificação de alunos de baixo rendimento académico.	http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/
Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências	Gabinete de Apoio Psicopedagógico	Acompanhamento psicopedagógico e/ou terapêutico; promoção do bem-estar psicológico e da realização académica; abertura para intervir sobre questões fora do âmbito clínico.	https://ciencias.ulisboa.pt/pt/gabinete-de-apoio-psicopedag%C3%B3gico
Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Instituto de Educação	Gabinete de Apoio Psicopedagógico ao Estudante	Apoio à adaptação e integração dos novos alunos; promoção de atividades que visem o sucesso académico dos alunos ao longo do seu percurso escolar; apoio a alunos com necessidades especiais e aos que frequentam programas de mobilidade nacional e internacional; intervenção em resposta a situações críticas ou de risco; apoio ao planeamento da carreira dos estudantes e à transição para o mercado de trabalho.	http://www.psicologia.ulisboa.pt/GAPE-Organizacao-contactos
Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia	Gabinete de Apoio Psicológico e Aconselhamento	Apoio psicológico dos estudantes; promoção, organização e gestão da oferta de formação extracurricular e de estágios; apoio à inserção profissional de diplomados	http://www.fct.unl.pt/faculdade/servicos/gabinete-de-apoio-ao-estudante-e-ao-diplomado

<p>Gabinete de Aconselhamento Vocacional e Psicológico: (a) apoio na integração psicoambiental na Faculdade; (b) aconselhamento vocacional e psicológico dos estudantes; (c) apoio aos estudantes na gestão do tempo e nos métodos de aprendizagem e noutros apoios psicopedagógicos e, ou terapêuticos</p> <p>Unidade de Formação, Estágios e Inserção Profissional: (a) conceção, organização, execução e gestão de ações de formação extracurricular de estudantes, ações de formação e aperfeiçoamento pedagógico de docentes de todos os graus de ensino; (b) promoção e apoio à realização de estágios curriculares e profissionais de estudantes e recém-diplomados; (c) promoção e facilitação da inserção laboral dos estudantes e diplomados, atuando como ponte entre a vida académica e a vida laboral; (d) disponibilização de informações atualizadas sobre concursos, prémios e bolsas de investigação; (e) disponibilização de informações atualizadas sobre os estudantes finalistas e diplomados pela Faculdade, incluindo os respetivos <i>curricula vitae</i> para efeitos de integração na vida profissional; (f) promoção de tutoriais individuais de elaboração de curriculum vitae, simulação de processos de seleção e entrevista; (g) apoio às empresas no recrutamento de estudantes da Faculdade; (h) recolha de informação, divulgação e manutenção dos portais destinados às ofertas de emprego, estágios, concursos, cursos profissionais, programas de apoio à criação de autoemprego, bolsas e outros.</p>			
Universidade Nova de Lisboa – Serviços de Ação Social	Gabinete de Apoio Psicológico	Serviços de ação social (bolsas e apoio de emergência, alojamento, alimentação, saúde, desporto, cultura).	http://www.unl.pt/guia/2007/informacao-pratica
ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	Clínica Universitária de Psicologia	Gabinete aberto à comunidade com serviços de: Avaliação Psicológica, Consulta Psicologia Clínica, Consulta Desenvolvimento, Aconselhamento Parental, Orientação Vocacional, Psicoterapia Individual (Criança, Adolescente, Adulto), Psicologia do Desporto e Performance, Terapia de Casal Familiar e de Grupo.	http://clinica.ispa.pt/
Instituto Politécnico de Beja - Serviços de Ação Social	Gabinete de Apoio Psicopedagógico	Serviços de avaliação psicológica, consultas de aconselhamento, apoio psicológico, aconselhamento vocacional e aconselhamento de carreira.	https://www.ipbeja.pt/sas/gapp/Paginas/Enquadramento.aspx

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Gabinete de Apoio ao Estudante e Diplomado	Promoção da integração na comunidade académica; intervenção em situações sociais promovendo o sucesso escolar do estudante; promoção da saúde e bem-estar; apoio aos diplomados na sua inserção no mercado de trabalho e/ou no prosseguimento dos estudos.	https://www.estesl.ipl.pt/estesl/servicos-de-apoio/apoio-ao-estudante-e-ao-diplomado
Instituto Politécnico de Setúbal - Serviços de Ação Social	Serviço de Aconselhamento Psicológico	Serviços de ação social (bolsas de estudo, alojamento, alimentação, saúde, desporto).	http://sas.ips.pt/
Universidade do Algarve - Serviços Médicos	Gabinete de Psicologia e Apoio Psicopedagógico	Promoção do bem-estar psíquico e relacional de toda comunidade académica: Dificuldades psicológicas e Apoio psicopedagógico (Competências Sociais/Assertividade; Estratégias para Combater o Stress e Ansiedade aos Exames; Métodos de Estudo; Procrastinação).	http://psicologia.dx.am/
Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (Portimão)	Serviço de Aconselhamento Psicológico para Estudantes	Serviço de Aconselhamento Psicológico dirigido a estudantes e comunidade, em dificuldades emocionais e comportamentais e/ou dificuldades de adaptação ao ensino.	https://www.facebook.com/sape.ismat

Relativamente às instituições que já desenvolvem iniciativas no âmbito do desenvolvimento de competências transversais de forma explícita e estrategicamente integrada em objetivos, destacam-se o Gabinete de Apoio ao Tutorado (GATu) do Instituto Superior Técnico (IST) e as Faculdades de Economia e de Engenharia da Universidade do Porto.

O GATu tem vindo a desenvolver um conjunto de parcerias com diversas Unidades Curriculares na tentativa de potenciar e desenvolver as competências transversais nos estudantes e tem implementado três modelos de promoção de competências transversais: *Presentation Skills*, *Soft Skills Basic Kit* e *Time Management Skills*, atualmente implementados no 1.º e 2.º semestres do 1.º ano curricular (Gonçalves, Lucas, Moura, & Sá, 2010).

Por exemplo, a Faculdade de Economia da Universidade do Porto conta com um Programa Personalizado de Desenvolvimento de Competências Transversais (FEP, s/d) e o Instituto Politécnico de Leiria promove um programa semelhante com foco nas Gestão de Conflitos e do Stresse e Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de Curriculum Vitae e Portefólio (Seco, Filipe, Pereira, & Alves, 2009).

A Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto implementa regularmente o Projeto SenSor, com objetivo de avaliar a formação graduada de engenheiros no mercado de trabalho (uma vez que promove estas competências de forma integrada no currículo). Em relação às competências transversais, os resultados mais recentes mostraram que as competências nas quais os empregadores e os graduados consideram os graduados da FEUP melhores são a capacidade de aprendizagem, a capacidade de adaptação à mudança e a flexibilidade/polivalência. Já as competências em que consideram que os graduados apresentam maiores dificuldades são a autoconfiança e a capacidade de tomada de decisão (FEUP, 2014).

Em janeiro de 2014 realizou-se em Coimbra o 3.º Encontro Nacional de Gabinetes de Saídas Profissionais, iniciativa da revista Fórum Estudante. À semelhança dos encontros anteriores, teve como objetivo debater as grandes questões da empregabilidade no Ensino Superior e o papel que estas estruturas desempenham dentro das instituições às quais pertencem, no sentido de promover o desenvolvimento e empregabilidade dos seus estudantes. Alguns gabinetes foram convidados a partilhar as suas práticas e experiência, destacando ações que podem fazer a diferença na abordagem aos estudantes ao longo do seu percurso universitário e na transição para o mercado de trabalho.

No que respeita aos observatórios de empregabilidade, e embora o artigo 162.º, nº 2 do Dec. Lei nº 62/2007 de 10 de setembro (Assembleia da República Portuguesa, 2007) estabeleça que todas as instituições de Ensino Superior deverão disponibilizar informação precisa e suficiente sobre a empregabilidade dos ciclos de estudo ministrados, são ainda poucos os exemplos estruturados que se conseguem apontar no contexto nacional universitário. Destacam-se as iniciativas da Universidade da Madeira e do Instituto Superior Técnico enquanto instituições que utilizam metodologias de recolha de dados sistematizadas para identificar os desafios que se colocam às respetivas instituições relativamente à empregabilidade dos seus estudantes.

O Observatório de Emprego e Formação Profissional da Universidade da Madeira (OE-UMa) é um organismo de aconselhamento da universidade que se ocupa com a análise e o aconselhamento sobre os problemas de emprego e de formação dos diplomados da Universidade, acompanhando o fenómeno do emprego, em termos quantitativos e qualitativos, tendo em conta a evolução das qualificações, de modo a avaliar os impactos sectoriais e regionais, bem como a eficácia dos instrumentos de política interna da Universidade, no que concerne ao emprego e formação profissional¹⁰. O Observatório de Empregabilidade dos Diplomados do IST (OEIST) é uma estrutura que pretende assegurar mecanismos de observação regular da situação de emprego dos diplomados do IST e promover a sua empregabilidade através da sistematização, análise e divulgação de informação direta ou indiretamente relacionada com o percurso profissional dos diplomados¹¹.

Relativamente às redes de parceria e colaboração com empresas, destaca-se, por exemplo, o Gabinete de Saídas Profissionais da Universidade de Coimbra¹², que presta um conjunto alargado de serviços aos estudantes e diplomados da universidade, nomeadamente de procura de emprego (divulgação e angariação de ofertas de emprego e estágio, bem como organização de sessões de apresentação e recrutamento de Empresas), carreira (atendimento personalizado de orientação na procura de emprego, aconselhamento de carreira e realização de workshops sobre elaboração do Curriculum Vitae e preparação para a entrevista de seleção profissional) e empregabilidade (assegurar a tramitação necessária à aferição dos níveis de empregabilidade dos cursos

¹⁰ Informação disponível no *site* do Observatório, <http://oe.uma.pt/>

¹¹ Informação disponível no *site* do Observatório, <http://oe.tecnico.ulisboa.pt/sobre-o-oeist/>

¹² Informação disponível no *site* do Gabinete, http://www.uc.pt/academicos/insercao_profissional

da universidade e análise do percurso académico dos diplomados através da implementação sistemática de inquéritos aos diplomados).

Já o Instituto Politécnico de Bragança desenvolve, no âmbito do Gabinete de Promoção do Empreendedorismo, projetos de *spin-offs*, auxiliando os estudantes que pretendem desenvolver o seu potencial empreendedor e abraçar o desafio de criação do próprio emprego. Neste momento o projeto conta com 26 empresas de diversas áreas e três projetos em fase de constituição.

De forma semelhante, o Instituto Politécnico de Leiria associa-se a três incubadoras, em parceria com Municípios, Associações Empresariais e Empresas, contando já com uma bolsa de Emprego com 956 registos. Para além do Gabinete de Apoio ao Estudante, responsável pelas atividades de formação em técnicas de procura de emprego e competências específicas e processos de orientação vocacional, cada unidade orgânica possui gabinetes de saídas profissionais que se encarregam da divulgação de ofertas de emprego e estágio aos estudantes das áreas de formação dessas mesmas unidades.

De uma forma mais cooperativa e a nível nacional, instituiu-se na sequência do 2.º Encontro de Gabinetes de Saídas Profissionais em janeiro de 2013, o Consórcio Maior Empregabilidade¹³. Constituído por 13 instituições de ensino superior nacionais, tem como objetivo responder, através de uma abordagem pragmática e positiva, aos desafios que as elevadas taxas de desemprego jovem colocam às instituições de ensino superior, apostando:

- (a) na valorização de competências transversais para uma maior empregabilidade, nomeadamente identificando lacunas existentes na perspetiva do mercado de trabalho e dos recém-diplomados;
- (b) na identificação de novas profissões e novos mercados de trabalho que ofereçam oportunidades na próxima década; e
- (c) no desenvolvimento, numa lógica cooperativa e complementar, entre membros do consórcio, mobilizando recursos próprios disponíveis e correspondendo aos interesses e prioridades dos seus membros, no que se refere ao reforço da sua oferta formativa.

Para além destas respostas, apresentadas no 3.º Encontro Nacional de Gabinetes de Saídas Profissionais, destacam-se outras iniciativas no âmbito da criação e expansão

¹³ Informação adaptada do site do Consórcio, <http://maiorempregabilidade.forum.pt>

de plataformas de emprego, nomeadamente os Portais de Emprego, dinamizados por diversas instituições em parceria com a Universia (a maior rede de universidades de língua espanhola e língua portuguesa)¹⁴. Este projeto, que surge integrado na rede internacional Trabalhando, ativa em 11 países ibero-americanos, conta já com a adesão de 28 universidades e institutos politécnicos¹⁵ em Portugal. Estas plataformas, onde alunos e antigos alunos da instituição podem criar um currículo e consultar as ofertas de emprego de várias empresas, efetivando-se desta forma a ponte entre a comunidade académica e o mercado de trabalho, oferecem atualmente mais de 60 mil oportunidades de emprego, distribuídas por 850 empresas.

Um outro exemplo a referir é o do trabalho desenvolvido pela Católica Porto Business School que tem sido objeto de reconhecimento internacional, nomeadamente por parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que, em 2010, o destacou enquanto prática inovadora e diferenciadora no que respeita ao desenvolvimento de competências, e que, em 2012, voltou a ser classificado como uma das melhores práticas europeias e como projeto mais ativo na conferência final da *New Skills Network*. Com uma taxa de empregabilidade elevada (historicamente de 100%), a referida Escola adotou na estrutura curricular das licenciaturas um conjunto de três disciplinas de projeto que, devidamente articuladas entre si, de acordo com o mote “pensar-comunicar-agir”, e com as restantes disciplinas do plano de estudos, têm como objetivo o desenvolvimento de competências transversais e a promoção da aproximação progressiva dos estudantes ao mercado de trabalho:

- (a) Projeto Multidisciplinar I (PMI) é uma disciplina que visa a promoção de competências de comunicação escrita, pensamento crítico e argumentação (Pensar – identificação e valorização das competências transversais);
- (b) Projeto Multidisciplinar II (PMII) é uma disciplina que enfatiza o desenvolvimento de competências de comunicação oral e trabalho em equipa (Comunicar – articulação da experiência académica com as exigências do mercado de trabalho); e
- (c) Projeto Final (PF), nas suas três vertentes (Economia e Gestão, Plano de Negócios e Estágio) é uma disciplina onde se encoraja a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação a situações reais e se reforça

¹⁴ Destacam-se, a título exemplificativo, os casos da Universidade de Lisboa (<http://emprego.ul.pt/>), da Universidade do Porto (<http://emprego.up.pt/>) e da Universidade Nova (<http://emprego.unl.pt/>).

¹⁵ Para conhecer as instituições parceiras, por favor consultar <http://www.universia.net/universidades-socias/universidades-de-portugal/>

a autonomia dos estudantes, contribuindo para a assunção de responsabilidade nas decisões e pelos resultados do seu trabalho (Agir – reforço da qualidade da formação e da experiência curricular e extracurricular).

Os três projetos representam uma mudança qualitativa no paradigma de ensino-aprendizagem, das abordagens centradas no professor para as abordagens centradas no estudante e nos seus resultados de aprendizagem. Para além de uma estrutura curricular diferenciada, a Escola desenvolveu uma aposta inovadora que consiste numa plataforma de liderança estratégica – o Strategic Leadership Hub – que tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes desde o início do seu percurso académico no ensino superior (Silva & Nascimento, 2016), apoiando de uma forma muito próxima o processo de transição para o mercado e desenvolvendo uma ligação muito estreita com o tecido empresarial e a comunidade *alumni*¹⁶.

No âmbito de estudos científicos atuais realizados acerca deste tema, destaca-se a investigação de Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006), que procurou estudar em que medida são importantes as competências transversais para que os diplomados do ensino superior desempenhem eficiente e eficazmente as suas atividades profissionais e de que forma as instituições de ensino superior e as entidades empregadoras potenciam a aquisição/desenvolvimento das competências transversais. Entre as competências transversais mais valorizadas pelos empregadores neste estudo estão a resolução de problemas, as Tecnologias de Informação e Comunicação, a adaptação à mudança, o trabalho em grupo, a inovação/criatividade, a disponibilidade para a aprendizagem contínua, o relacionamento interpessoal, a motivação e o planeamento/organização. De salientar que os empregadores referem um *gap* de competências (importância *versus* domínio) superior ao que é percecionado pelos diplomados, identificando como competências transversais que apresentam maior défice as competências instrumentais (planeamento/organização, resolução de problemas, gestão de conflitos, planeamento/ação, tecnologias de informação e comunicação) e intra-pessoais (autoconfiança, motivação e tolerância ao stress).

No contexto europeu, têm sido muitos os desafios colocados às instituições de Ensino Superior. No entanto, para efeitos da presente reflexão, procurar-se-á perceber

¹⁶ Este serviço, que iniciou em 2006 com a designação de *Portfolio* Individual de Competências, é ainda frequentemente conhecido por essa designação.

qual o trabalho que as Universidades têm desenvolvido no sentido de potenciar a colocação dos seus graduados, profissionais altamente qualificados, no mercado de trabalho. Diversas iniciativas têm sido apresentadas, nomeadamente o projeto *Tuning*¹⁷, iniciado em 2000 e coordenado pelas Universidades de Deusto (Espanha) e Groningen (Holanda), que surge da necessidade de reflexão constante relativamente às mudanças que o processo de Bolonha implementou nas Instituições de Ensino Superior. Para responder à necessidade de criação de uma área de saber integrada onde fosse possível comparar, compatibilizar e competir a nível europeu, aumentando as possibilidades de mobilidade internacional dos estudantes e o acesso a outros programas de formação, o projeto propôs articular professores, estudantes, profissionais, empregadores e instituições de ensino, fomentando estudos e debates sobre as estruturas educativas e os conteúdos, apoiando-os na identificação de aspetos comuns e referenciais para os seus programas. Promovendo sinergias e estimulando o entrosamento de conhecimentos e experiências, o referencial teórico-concetual conduzido por este projeto tem enfoque nas competências e apresentação de boas práticas dos 27 países participantes. Identifica 30 competências genéricas e competências específicas das áreas de saber que deverão ser desenvolvidas ao longo do das licenciaturas e mestrados, trazendo assim um impacto direto ao reconhecimento académico, à garantia de qualidade e à compatibilidade dos programas de estudo europeus. É importante destacar que este projeto ofereceu ainda grandes contribuições ao Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS).

Já o projeto *New Skills Network*¹⁸ (2010-2013), coordenado pela Agência Nacional da Islândia para o *Lifelong Learning Programme* (LLP), e que conta com mais 15 países parceiros, procura garantir:

- (a) o apoio adequado aos estados membros no processo de desenvolvimento otimização e emparelhamento de competências através da mobilização de políticas e fundos comunitários;
- (b) o desenvolvimento de novos projetos europeus com vista à implementação de processos, métodos e ferramentas que ajudem a diminuir o *gap* de competências e a promover a sua otimização;

¹⁷ www.unideusto.org/tuning

¹⁸ www.newskillsnetwork.eu/

- (c) impacto no desenvolvimento de novas políticas relacionadas com o tema nos contextos (comunitários e dos estados membros) prioritários estratégicos de longo prazo.

Para além de chamar a atenção dos diversos *stakeholders* – que se apresentam como elementos-chave aos vários níveis (local, nacional e europeu) – para a qualidade dos resultados dos projetos financiados pelo fundo LLP no que respeita ao desenvolvimento e antecipação de competências necessárias –, o projeto pretende criar uma maior consciencialização em torno do tema, que dará resposta aos desafios que o mercado de trabalho europeu enfrenta. De um total de 300 projetos financiados pelo LLP dentro deste tema, 22 projetos foram selecionados tendo por base o seu múltiplo potencial ao nível da transferabilidade, acessibilidade e impacto potencial, estando o projeto *Employability and Entrepreneurship – Tuning Universities and Enterprises* (EETUE) do qual a Católica Porto Business School (anterior Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa) faz parte integrante, entre os oito melhores a nível europeu.

Finalmente, o *Council for Industry and Higher Education*¹⁹ (CIHE) fundado em 1986, representa uma rede de liderança estratégica de empresas prestigiadas que trabalham conjuntamente com chanceleres e universidades, no sentido de desenvolver uma economia baseada no conhecimento no Reino Unido. Pretende auxiliar no processo colaborativo entre empresas e instituições de ensino, de forma a desenvolver efetivamente o capital intelectual do país, que ambiciona formar graduados de excelência. Desenvolve alguns estudos sobre competências e empregabilidade, que disponibiliza gratuitamente.

Para além do investimento na inovação e promoção do desenvolvimento de conhecimentos e competências, as instituições de ensino superior europeias começam também agora a colocar a avaliação externa no centro da discussão, hipercentralizando-a (paradoxalmente à utilização frequente do chavão da autonomia). O que até agora funcionava como um sistema gigantesco, aberto e não avaliado mesmo em termos nacionais passa a focalizar-se nas questões globais já evidenciadas (Alves, 2012).

Num contexto onde se previa que o investimento no processo formativo poderia garantir mais oportunidades, balança-se entre o que era antes um papel claro da escola e da educação e uma nuvem cinzenta de incertezas e descrença quanto aos efeitos da

¹⁹ <http://www.cihe.co.uk>

evolução nos diferentes graus de ensino. O sistema atual presenteia-nos com um conjunto de tensões difíceis de gerir:

a dificuldade em lidar com todos numa escola desenhada para poucos, provocando grandes problemas de insucesso, abandono, fraco rendimento escolar e indisciplina; a excessiva centralização das mudanças que coloca dificuldades no comprometimento de cada escola; a dificuldade em articular a autonomia e a responsabilidade com a governabilidade democrática; a necessidade de garantir igualdade de oportunidades, num quadro de grandes assimetrias sociais e regionais; a dificuldade em garantir uma maior participação dos pais e da comunidade da escola nas questões educativas (Alves, 2012, p. 104).

Assim, o investimento na estruturação de uma estratégia global que permita dar resposta aos desafios que se colocam quer às Instituições de Ensino Superior quer ao nível do mercado de trabalho torna-se essencial, sendo que a investigação poderá dar um contributo fundamental no processo de repensar práticas formativas e pedagógicas que promovam o desenvolvimento e empoderamento dos indivíduos no sentido de uma agência mais consciente e posicionamento mais efetivo nos contextos.

2. As competências enquanto dimensão fundamental do desenvolvimento vocacional e de carreira

A Universidade representa um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento académico, pessoal, social e afetivo do estudante. Constitui-se como um suporte do desenvolvimento presente e de projeção futura e favorece duas transições de vida: a do ensino secundário para o ensino superior e a do ensino superior para o mundo socioprofissional (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). Particularmente a transição do ensino superior para o mercado de trabalho constitui uma experiência pessoal de inserção sociolaboral com significado vocacional relevante e que pressupõe a exploração intencional e sistemática das características e oportunidades do mercado de trabalho (Reuchlin, 1971; Spokane, 2004; Stumpf & Lockart, 1987), processo que exige, para além de um elevado investimento pessoal, um conjunto de características e competências pessoais que potencializem a agência dos diplomados no sentido do seu sucesso pessoal e profissional (Silva & Nascimento, 2014).

As teorias do desenvolvimento vocacional que, por via da investigação e da prática, procuram dar resposta às configurações de carreira dos indivíduos desempenham um papel fundamental na compreensão das dimensões relevantes que facilitam o desenvolvimento e sucesso profissionais. No entanto, na sua larga maioria, tais teorias não concetualizam de forma específica a dimensão da “competência” [p.e., Parsons (1909), Holland (1997), Super (1957, 1990) e Gottfredson (2005)], havendo outras como o modelo da exploração reconstrutiva do investimento vocacional (Campos e Coimbra, 1991) e o paradigma do *life design* (Savickas, 2003, 2008, 2009) que, embora identifiquem a competência como elemento constituinte da grelha de leitura do comportamento vocacional, se limitam a considerar as competências como um tema entre os demais na proposta metodológica organizadora dos projetos de intervenção vocacional.

Com efeito, é nos modelos baseados na perspetiva da aprendizagem social e na teoria sociocognitiva que se encontra um maior enfoque no conceito de competência. Trata-se de quadros teóricos nos quais a importância das variáveis cognitivas, como por exemplo, a agência pessoal do indivíduo, é central nos processos de desenvolvimento pessoal e vocacional (Barros, 2010). Neste contexto, os contributos da teoria da aprendizagem social de Bandura (1977) – na qual se baseiam a teoria de Lent, Brown e Hackett (1994, 2000) – e que mais tarde evoluiu para a teoria sociocognitiva, merecem especial destaque ao atribuir importância às variáveis cognitivas nos processos de desenvolvimento pessoal e vocacional. Também poderá realçar-se o modelo da

aprendizagem social na tomada de decisão na carreira (Krumboltz, 1994; Mitchell & Krumboltz, 1996), que reconhece a importância das experiências de aprendizagem – que decorrem da interação entre fatores genéticos e ambientais –, sendo as competências de abordagem das tarefas (como os hábitos de estudo, a forma como o indivíduo define objetivos ou procura informação profissional ou aborda a tomada de decisão) muito relevantes para os percursos de carreira, evidenciando por isso “o papel activo do indivíduo na avaliação e no uso das condições e das oportunidades que o ambiente oferece” (Barros, 2010, p. 170).

Numa perspetiva mais lata, Taveira (1998) propõe o modelo de Educação para a carreira, numa lógica de promoção do desenvolvimento vocacional a todo o nível de ensino-aprendizagem:

o foco da orientação passa a ser, nesta perspetiva, aquilo que se designa por aprendizagem para as transições ou o «treino das competências sociais e da vida». A ênfase é colocada no saber fazer, como por exemplo, no saber estudar, saber fazer uma candidatura com sucesso, saber arranjar e manter um emprego, saber relacionar-se com os outros (Taveira, 1998, p. 10),

sendo a promoção de competências de empregabilidade e de outras competências transversais um aspeto central neste modelo. Para a autora, quatro fases principais caracterizam este processo de desenvolvimento vocacional: (i) Tomada de Consciência Vocacional; (ii) Exploração Vocacional; (iii) tomada de decisão e (iv) capacidade para fazer face às transições vocacionais, fase esta que deverá ser cada vez mais privilegiada na investigação dos modelos de desenvolvimento vocacional.

Considera-se pertinente explicar por que motivo a teoria sociocognitiva, nomeadamente pelo seu enfoque no conceito de autoeficácia, assume relevo do ponto de vista do sentido de competência do indivíduo²⁰. Dos vários conceitos sociocognitivos, a autoeficácia tem sido o mais estudado (Vieira, 2012), sendo a definição de autoeficácia percebida a que diz respeito às crenças do indivíduo nas suas capacidades para produzir determinadas realizações (Bandura, 1997). A autoeficácia é de tal forma relevante para o desenvolvimento vocacional que autores como Betz e Hackett (1986 citado por Vieira, 2012) propuseram o termo *autoeficácia vocacional* como um rótulo genérico para as crenças de autoeficácia relativamente a um amplo número de

²⁰ Em 1986, a teoria da autoeficácia é inclusivamente batizada por Bandura como teoria sociocognitiva na obra *Social Foundations of Thought and Action* (Vieira, 2012).

comportamentos vocacionais. No âmbito da autoeficácia vocacional distingue-se ainda o conceito de

autoeficácia ocupacional, isto é, as crenças acerca das próprias capacidades para realizar as tarefas requeridas no desempenho de determinada profissão, e a autoeficácia académica, ou seja, as crenças acerca das próprias capacidades para cumprir os requisitos académicos necessários para aceder ao exercício de uma determinada profissão (Vieira, 2012, p. 57).

Chickering e Reisser (1993 citado por Vieira, 2012) propõem inclusivamente um modelo segundo o qual o jovem adulto estudante de ensino superior passa por tarefas tão complexas como o desenvolvimento de um sentido de competência, a aprendizagem da autorregulação emocional e o desenvolvimento da identidade, acentuando como o desenvolvimento de crenças positivas de autoeficácia e de expectativas de resultado se constitui como uma importante base para uma transição Universidade-Mercado de Trabalho bem-sucedida.

À luz da perspetiva sociocognitiva, Lent, Brown, e Hackett (2000) propõem uma teoria vocacional – *Social Cognitive Career Theory* (SCCT) que é a que parece, no quadro atual, dar uma resposta mais sólida quanto ao impacto da dimensão competência no agir dos indivíduos. Resulta da confluência de um esforço de integração teórica entre constructos vocacionais que surgem referenciados em anteriores teorias de carreira e que advogam influenciar o desenvolvimento vocacional – tais como os interesses, competências, valores, fatores ambientais – e da análise da investigação empírica na área do desenvolvimento vocacional, como referem os autores:

anchored in Bandura's (1986) general social cognitive theory [this theory] focuses on several cognitive-person variables (e.g., self-efficacy, outcome expectations, and goals), and on how these variables interact with other aspects of the person and his or her environment (e.g., gender, ethnicity, social supports, and barriers) to help shape the course of career development (Lent et al., 2000, p. 36).

Esta teoria enfatiza os meios através dos quais os indivíduos exercitam a sua agência pessoal no processo de desenvolvimento de carreira, bem como em fatores extra-pessoais que potenciam ou condicionam a agência, focando-se na autoeficácia, resultados esperados e mecanismos de objetivos e na forma como estes poderão interrelacionar-se com outros fatores pessoais, contextuais e de aprendizagem/experienciais (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Os autores propõem como processos centrais o desenvolvimento dos interesses, as escolhas e o desempenho e

como variáveis comuns a estes modelos as de natureza pessoal e situacional – que adquirem significado na relação bidirecional entre a pessoa e o contexto – e as fontes de autoeficácia – nas quais se incluem as experiências de mestria, as experiências vicariantes, a persuasão social e os estados emocionais – e que vão influenciar a representação das potencialidades e abranger os interesses e objetivos. Conforme encontra Teixeira (2008):

De acordo com o modelo que explica o desempenho, a realização de uma tarefa resulta da interação entre a capacidade, a crença de eficácia, as expectativas de resultados e os objectivos, e associa sempre procedimentos de avaliação. Em situações favoráveis, as consequências do desempenho levam à satisfação dos resultados alcançados, e, através da auto-avaliação do eu em situação, a pessoa confirma o sentimento de confiança na capacidade para acções futuras (p.13).

É, portanto, nesta e desta dinâmica que o conceito pessoal de competência se alimenta, deixando ao indivíduo a possibilidade de se rever nas experiências e avaliar o seu desempenho e resultados em contexto, transpondo as aprendizagens decorrentes e o seu sentido de eficácia para outras situações.

A SCCT introduz o conceito de ‘*career preparedness*’ que implica manter níveis de prontidão de resposta e estar preparado para imprevistos, bem como estar pronto para aproveitar prontamente oportunidades. Mais uma vez, será pela competência ou sentido de competência do indivíduo que as escolhas vocacionais acontecerão, enfatizando-se a importância desta dimensão no processo de tomada de decisão de carreira.

Mais recentemente, em Portugal, Vieira (2012) propõe o Modelo Sociocognitivo da Transição para o Trabalho (MSTT) que pretende contribuir para a compreensão do modo como diversos fatores – individuais e contextuais – poderão influenciar a qualidade da transição para o trabalho, integrando as diversas perspetivas referidas, nomeadamente as dimensões da autoeficácia (na procura de emprego e adaptação laboral), do apoio social (percebido) e das experiências de aprendizagem (exploração vocacional), que convergem para a expectativa de resultados (na procura de emprego) e objetivos para investimento profissional. É nesta relação dos indivíduos com o aprender e o trabalhar que as competências – nomeadamente as transversais – se assumem enquanto dimensão fundamental na configuração e reconfiguração da identidade vocacional que se exprime e diferencia ao longo da vida. O exercício será, a partir deste momento, fazer uma aproximação em “zoom in” partindo do conceito global de

competência até à noção mais particular de competências transversais, discutindo-se a sua relevância no âmbito da preparação para a vida ativa e o papel específico que desempenha na formação de profissionais das áreas de economia e gestão.

2.1. Competência: Conceito e Construto

O artigo de McClelland, publicado em 1973, denominado *Testing for competence rather than for “intelligence”* marca o início da discussão sobre a temática da competência e esta discussão vem reconhecer a competência como preditor de performance de trabalho e sucesso, tão relevante como as habilitações académicas ou o conhecimento (Ennis, 2008). A polissemia do conceito de competência, que coexiste até hoje, deixa encontrar exemplos de abordagens que enfatizam a componente mais operativa e instrumental, entendendo a competência ou *skill* como aptidão, habilidade ou qualificação, essencialmente entre behavioristas (Moreno, 2006). Em estudos mais recentes, as competências são vistas enquanto construto que “involves inferring the existence of a concept that is not directly measurable or observable (i.e., a construct) based upon related information that is measurable or observable (i.e., indicators of a construct)” (Lahti, 1999, p. 60). Do ponto de vista da área disciplinar, podem também coexistir diferentes conceitos de competência, conforme encontrado por Cabral-Cardoso et al. (2006) ao nível da educação e da formação tendo em conta o enquadramento a partir do qual se fundamentam, nuns casos mais instrumental, noutros mais de acordo com uma perspetiva personalista ou até emancipatória. Apesar de Perrenoud afirmar que “não existe uma definição clara e partilhada das competências e que ninguém pode pretender dar a definição” (Perrenoud, 1999 citado por Medeiros, 2006, p. 19), a definição de Medeiros é suficientemente abrangente e clarificadora:

competência é uma relação social dialética afetiva/cognitiva/performativa, fundada em informações, capacidades, saberes, saberes-fazer, conhecimentos, habilidades, atitudes e aptidões, que se configura através de um sujeito (individual ou coletivo), sob a forma de representações e ações inovadoras, diante de situações inéditas ou do inédito que se apresenta em situações rotineiras (Medeiros, 2006, p. 175).

As competências podem estar associadas a um elevado desempenho ou a um desempenho qualificado. No entanto, encontram-se perspetivas (mais tradicionais) que defendem as competências enquanto qualidades – por vezes referidas como abordagens baseadas nos “inputs” (McClelland, 1973) – e outras que defendem as competências enquanto resultados (comportamentos), caracterizadas como abordagens baseadas nos “outputs” (Hoffmann, 1999). Outros autores (Burgoyne, 1993

citado por Cabral-Cardoso et al., 2006) preferem debruçar-se sobre a diferenciação entre estudos focados na teoria e estudos focados na prática, sendo que no primeiro caso se enfatiza a competência enquanto saber, isto é, enquanto conjunto de conhecimentos obtidos como resultado de um processo de aprendizagem e, no segundo caso, são os comportamentos em contexto que assumem o papel central. Como modelos que integram ambas as perspectivas, podemos referir o modelo de análise de competências de Spencer e Spencer (1993) – representação do iceberg, no qual a face visível é o comportamento manifestado, concretizado nos conhecimentos técnicos e aplicados, e a face oculta representa as características e atributos dos indivíduos, como o autoconceito, as atitudes, os valores e as motivações – e o modelo de Hoffmann (1999), que contempla três dimensões no conceito de competência – o comportamento observável, o padrão de qualidade ou resultado do desempenho, e os atributos básicos do indivíduo. Considera-se, no entanto, que a perspectiva construtivista ou interpretativa de base fenomenológica estabelece uma premissa relevante no entendimento que aqui se adota de “competência”, ao defender que o indivíduo e o mundo estão intrinsecamente ligados através das experiências vivenciadas em contexto, sendo a competência constituída pelos significados e pela relação que se estabelece entre o sujeito e aquele contexto em particular.

De um outro ponto de vista, o conceito de competência permanece em contínua evolução e deverá ser encarado enquanto dimensão atualizável, pela mudança imposta dos tempos e dos contextos: “gastar tempo para refletir sobre o que se deve designar hoje conceito de competência não é um luxo ou simples manifestação de um gosto excessivo dos investigadores com vista à reflexão teórica. É uma necessidade prática” (Le Boterf, 2005, p. 19).

2.2. Da Competência às Competências Transversais: Conceito e Dimensões

A competência constitui-se enquanto “conjunto integrado e estruturado de saberes – saberes-fazer, saberes-ser e saberes-transformar-se” (Gonçalves, 2000, p. 2) sendo que o sujeito deverá recorrer e mobilizar essa mesma competência para resolver de forma efetiva e viável as várias tarefas e projetos com os quais se irá confrontar ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos e simultaneamente dos constrangimentos psicossociais em que esta realidade se contextualiza (Gonçalves, 2000), numa totalidade que se pretende um sistema pessoal competente (Campos & Coimbra, 1991).

Por competências transversais entendem-se as competências que incluem a possibilidade de transposição de um contexto específico onde foram desenvolvidas a outros contextos, onde são aplicadas de forma readaptada, tendo em conta as características e exigências desse mesmo contexto (Bennett, Dunne, & Carré, 1999; Evers, Rush, & Berdrow, 1998).

O estudo das competências transversais emerge por volta dos anos 80 do século XX. Por exemplo, Carnevale, Gainer, e Meltzer (1988) descobriram que os empregadores consideravam certas habilidades necessárias para o local de trabalho, tais como capacidade de aprendizagem, competências básicas (leitura, escrita, cálculo), escuta e comunicação oral, adaptabilidade (pensamento criativo, resolução de problemas), gestão de pessoal (autoestima, estabelecimento de metas/motivação, desenvolvimento pessoal/profissional), a eficácia do grupo (habilidades interpessoais, negociação, trabalho em equipa) e influência (eficácia organizacional e liderança). Smith, Wolstencroft e Southern (1989) identificaram o planeamento e a organização, a aprendizagem contínua e a numeracia como as competências mais importantes referidos por graduados de Gestão e Direito no Reino Unido, mas os autores também sublinharam que essa importância está relacionada com o sector de atividade no qual os diplomados trabalharam, enfatizando a necessidade de estudos posteriores que atendam a estas idiossincrasias. No que respeita por exemplo a empresas de cariz tecnológico, Hamel e Prahalad (1990) referem que a criatividade, inovação, conhecimento e *expertise* compunham o núcleo de competências que garantem sucesso nas organizações.

Mais tarde, Evers et al. (1998) inquiriram representantes do mercado de trabalho e presidentes de universidades e apuraram as competências que são determinantes no processo de desenvolvimento da carreira dos estudantes em ciências sociais e humanas, organizando-as em quatro categorias: (a) Auto-Gestão, (b) Comunicação, (c) Gestão de pessoas e tarefas e (d) Capacidade de Mobilizar para a inovação e para a mudança. Além desta contribuição, os autores também apresentam práticas que as faculdades e universidades podem implementar para reforçar o currículo e cultivar essas competências nos seus estudantes.

Em 2001, no âmbito de um projeto Europeu e considerando as diferentes partes interessadas e áreas de conhecimento, Evans (2001, Setembro) analisou um conjunto de estudos e apresentou uma perspetiva holística chamada *Starfish Model*²¹. De acordo

²¹ Opta-se por utilizar a nomenclatura original. Tradução livre: "Modelo da Estrela do Mar"

com Evans, existem diferentes competências inter-relacionadas que envolvem capacidades de auto-direção e dimensões cognitivas e tecnológicas sociais integradas que, juntamente com a aprendizagem ao longo da vida, podem ser organizadas em cinco grupos: (1) as competências metodológicas; (2) competências sociais, (3) competências relacionadas com valores e atitudes, (4) as competências de aprendizagem e (5) as competências técnicas. Morand (2001), por sua vez, ressalta a importância da teoria da inteligência emocional na integração de alguns aspetos das competências de gestão socioemocional, nomeadamente estilos de liderança, competências socioemocionais e competências de relações humanas.

O conceito de competências transversais tem sido utilizado com múltiplos significados, refletindo as diferentes perspetivas das áreas disciplinares, nomeadamente da psicologia, da educação, da política e da gestão. Esta diversidade tem tornado problemática e pouco consensual a definição do conceito (Cabral-Cardoso et al., 2006) e mesmo ao nível da própria designação (*p.e., soft skills, employability skills, core competencies/skills, key skills, common skills, transferable skills, generic skills, work skills e basic skills*, entre outras). Para além disso, a inexistência de um referencial que unifique as *generic work competencies* representa um obstáculo significativo ao desenvolvimento desta temática, seja por via da investigação ou da prática (Nikolaou, 2003), uma vez que diferentes abordagens valorizam dimensões distintas do conceito.

Por necessidade de posicionamento teórico relativamente ao conceito (que é chave para esta investigação em particular) decidiu-se suportar o presente estudo na definição de competências transversais apresentada por Cabral-Cardoso et al. (2006), que define competências transversais como um “conjunto de competências pessoais gerais que são úteis e importantes no contexto do desempenho de diferentes profissões/atividades profissionais e que permitem aos indivíduos terem sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações” (p. 37), sendo na e pela ação que se definem (Ceitil, 2007).

Ao longo dos últimos anos, as competências transversais têm sido apontadas como uma meta significativa no cumprimento do processo de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, quer através da qualificação dos agentes produtivos, quer pela promoção de uma maior autonomia na construção dos projetos de vida dos cidadãos. A literatura reporta duas grandes abordagens acerca das competências transversais:

- (1) Kearns (2001 citado por Silva, 2008) compreende as competências transversais numa ótica mais instrumental, tratando-se de um modelo mais influenciado pela

abordagem da formação baseada em competências (*competency-based training*);

- (2) Tien et al. (2003 citado por Silva, 2008) defendem uma abordagem alargada, considerando a existência de um conjunto holístico de competências que inclui não apenas as competências básicas ou os atributos pessoais, a ética e o juízo de valor, mas também as competências de aprendizagem ao longo da vida e a empregabilidade.

Muitas definições do conceito de competência sublinham ainda a distinção entre as competências relacionadas com a atividade e as competências pessoais ou transversais. Embora relacionadas entre si, as primeiras são construídas com base na aprendizagem e através do treino, sendo que a magnitude do seu nível vai depender das competências pessoais ou transversais, uma vez que serão estas a mediar a forma como a pessoa aprende e aplica as suas competências técnicas (Seco et al., 2009, p. 1376).

Deste modo, o conceito de competências transversais estabelece a ponte de aproximação Universidade-Empresa (Oliveira & Guimarães, 2010; Oliveira, Meireles, Sottomayor, & Martins, 2007, Setembro), refletindo a necessidade das instituições de Ensino Superior diversificarem e inovarem as suas práticas pedagógicas, pois para além de promover competências específicas, as práticas pedagógicas e formativas devem assumir um papel ao serviço do desenvolvimento holístico dos seus estudantes, compreendendo uma visão integradora das competências.

No contexto português, Cabral-Cardoso et al. (2006) identificaram as competências críticas para o sucesso no desempenho no trabalho e como é que as Instituições de Ensino Superior e as organizações empregadoras poderiam enaltecer a aquisição e o desenvolvimento dessas competências. Os autores encontraram um consenso entre os graduados e os empregadores sobre o que estes consideravam as competências transferíveis mais importantes – planeamento/ organização, resolução de problemas, competências tecnológicas e de comunicação, relações interpessoais, motivação e prontidão para a aprendizagem ao longo da vida foram as apontadas. Representantes das empresas adicionaram também as competências matemáticas, o domínio de línguas estrangeiras, a sensibilidade para o negócio, ser capaz de ajudar os outros a promover o trabalho em equipa e gestão de conflitos. Rocha et al. (2012) estudaram o impacto das variáveis demográficas e dimensões de desenvolvimento nas perceções relativas às competências transferíveis numa amostra de estudantes universitários portugueses do primeiro ano e revelam que a adaptabilidade de carreira

parece ser o indicador mais robusto para as competências transversais, seguido pelo desenvolvimento de carreira e pela idade e sexo como um bloco. Contudo, estes estudos não se focam em áreas específicas de formação e utilizaram amostras limitadas de representantes do mercado de trabalho e de estudantes.

Recentemente, Heimler (2010) reuniu as percepções de empregabilidade de graduados, professores universitários e gestores de recursos humanos, tendo chegado a oito dimensões de empregabilidade (no original: *literacy and numeracy, critical thinking, management, leadership, interpersonal, information technology, systems thinking skills, and work ethic disposition*) relacionando-as com o potencial de progressão na carreira no setor do retalho. O autor refere que:

- (i) a liderança era a competência mais requerida para o desempenho do trabalho de acordo com todos os grupos,
- (ii) as competências interpessoais pontuaram mais alto entre os graduados e os professores, e
- (iii) que as competências de literacia e numeracia básicas pontuaram mais alto entre os graduados e os gestores de recursos humanos.

Num estudo posterior, Rosenberg, Heimler, e Morote (2012) descobriram que as competências mais importantes para o trabalho (entre as oito dimensões anteriormente identificadas) eram as *system thinking skills* (para os graduados), *critical thinking skills* (para os professores das universidades) e *management skills* (de acordo com os gestores de recursos humanos), sublinhando diferenças de opinião bastante significativas entre os licenciados, os professores e os gestores de recursos humanos.

Estas conclusões indiciam a necessidade de uma investigação mais aprofundada, a fim de entender melhor essas diferenças entre a percepção dos grupos e identificar ações práticas e intervenções holísticas para nivelar as opiniões e responder às exigências do mercado de trabalho.

2.3. A Relevância das Competências Transversais e do seu desenvolvimento em contexto(s)

As competências transversais desempenham um papel importante no processo desenvolvimental, uma vez que não só emergem ao longo da vida e das experiências académicas, como também são intencionalmente promovidas e estimuladas em contextos de aprendizagem e profissionais de forma a responder a desafios, exigências e até mesmo aos imprevistos. Isto é particularmente importante quando nos referimos a públicos recém-graduados à procura de integração no mercado de trabalho, uma vez

que “they may lack the particularistic work experience and specific job skills of more established workers” (Phillips & Phillips, 2000, p. 574).

Atualmente o mercado de trabalho procura candidatos com conhecimento científico e técnico de excelência, mas que, simultaneamente, mostrem competência para lidar com múltiplos desafios e contribuam para a sobrevivência e sucesso das organizações (Fallows & Steven, 2000; Heimler, 2010; Sahni, 2011; Stewart & Knowles, 2000), através de um conjunto de características, atitudes e aptidões que permitam o exercício de funções diversificadas dentro de um determinado espectro profissional, considerando diferentes contextos, interlocutores, níveis de exigência e estádios de desenvolvimento da carreira.

Estas características – designadas por competências transversais (Cabral-Cardoso et al., 2006; Ceitil, 2007; Gonçalves, 2010), genéricas (Casanova, 1991 citado por Jardim, 2008), sociais, de aprendizagem e de carreira (Klink, Boon, & Schlusmans, 2007), ou ainda outras e diversas designações (o que contribui tanto para espelhar a importância que assumem na agenda atual, quanto para alimentar a confusão gerada em torno do próprio conceito) – serão aquilo que, segundo Raybould and Sheedy (2005), o mercado de trabalho atual e futuro procura: “*graduates to be equipped with a range of skills. Applicants need to be able to demonstrate their core transferable skills in addition to their academic success*” (p.263), tais como o trabalho em equipa, a liderança e a capacidade de resolução de problemas.

Um pouco por todo o mundo, a investigação tem debatido o paradigma das competências transversais, procurando identificar o que o mercado de trabalho valoriza. Alguns estudos têm procurado explorar as perceções de estudantes e representantes do mercado de trabalho (p.e., para estudos que enfocam nas perceções do estudantes ver Rocha et al., 2012; Smith et al., 1989; para estudos que se baseiam na perceção dos representantes de empresas ver Hamel & Prahalad, 1990; para estudos que consideram tanto a perspetiva de estudantes como de representantes de empresas ver Cabral-Cardoso et al., 2006; Heimler, 2010) e outros têm estado particularmente atentos às preocupações das universidades (Evans, 2001, Setembro; Evers et al., 1998).

Face ao panorama atual do mercado de trabalho português, Taveira resume da seguinte forma a importância das competências transversais para as organizações:

os empresários e as associações profissionais têm vindo a evidenciar a necessidade urgente de preparação de trabalhadores com competências académicas básicas, competências de resolução de problemas e competências de relacionamento interpessoal. Outros ainda têm chamado a

atenção para a necessidade de trabalhadores com competências de pensamento crítico, de precisão, de tomada de decisão, de empreendimento, compreensão e de conhecimento de si próprio, de organização dos tempos de lazer, bem como outros aspetos, nomeadamente, o quadro de valores pessoais, hábitos produtivos de trabalho e a capacidade para fazer face aos constrangimentos sociais relativamente à liberdade de escolha individual (Taveira, 1998, p. 8).

No âmbito da investigação empírica, foi igualmente possível identificar estudos em áreas académicas e profissionais específicas (*p.e.*, nas ciências e humanas ver Evers et al., 1998) mas também estudos mais abrangentes que não consideram diferenças entre áreas de saber (Cabral-Cardoso et al., 2006; Carnevale et al., 1988; Evans, 2001, Setembro; Heimler, 2010; Rocha et al., 2012).

Discussões recentes levam a investigação a refletir sobre o papel das universidades (Fallows & Steven, 2000; Jackling & De Lange, 2009; Oliveira & Guimarães, 2009, Outubro; Pillai et al., 2012) e das organizações (Sahni, 2011) na promoção intencional de competências transversais e transferíveis. O entendimento entre o que as universidades procuram promover e o que o mercado de trabalho solicita alimenta, pois, um debate recorrente (*p.e.*, The Role of the Universities in the Europe of Knowledge, 2004) e alguns estudos têm vindo a tentar compreender de que forma este *gap* pode ser diminuído, concluindo que tal pode acontecer por via do alinhamento das competências transversais (Hogan, Chamorro-Premuzic, & Kaiser, 2013).

Por exemplo, o Projeto europeu *Tuning* (2000) surge da reflexão constante relativamente às mudanças que o tratado de Bolonha impôs ao Ensino Superior, no sentido de criar uma área de saber integrada onde fosse possível comparar, compatibilizar e competir a nível europeu, aumentando as possibilidades de mobilidade internacional dos estudantes e o acesso a outros programas de educação. O projeto foca-se na definição de 30 competências genéricas e competências específicas das áreas de saber (para a área de *business* são 25), relativas aos programas de 1º e 2º ciclo do Ensino Superior, trazendo um impacto direto ao reconhecimento académico, à garantia de qualidade e à compatibilidade dos programas de estudo europeus. Já o Quadro de Referência Europeu estabelece oito competências para a aprendizagem ao longo da vida (UE, 2008) – comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial, e sensibilidade e expressão culturais – que combinam conhecimentos, aptidões e atitudes com elementos estruturantes tais como

o pensamento crítico, a criatividade, o espírito de iniciativa, a resolução de problemas, a avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos.

Diversas são as instituições que investem atualmente ao nível da inclusão das questões da empregabilidade nos *curricula*, construindo planos que permitam desenvolver este potencial nos seus estudantes (Oria, 2012). Fallows e Steven (2000) apontam que as competências de empregabilidade incluem a capacidade de encontrar e lidar com informação, comunicar e apresentar resultados, planeamento e resolução de problemas e interação social. Os autores apresentaram a iniciativa da Universidade de Luton que visa promover o desenvolvimento de competências no curriculum, sublinhando a possibilidade de outras Instituições de Ensino Superior implementarem programas semelhantes. Nove anos mais tarde, e apesar de Jackling e De Lange (2009) terem concluído que os empregadores valorizam as competências de trabalho em equipa, liderança, comunicação verbal e relações interpessoais (em particular em formações superiores da área da contabilidade), sublinham que essas competências não estavam a ser ministradas de forma adequada nos cursos. Assim, é importante que as Instituições de Ensino Superior desenvolvam abordagens estruturadas para promover o desenvolvimento de competências transversais.

Drummond et al. (1998) enquadram todos os métodos de promoção de competências transversais em três tipos:

- (a) *Embedded or integrated development*, promovendo o desenvolvimento de competências transversais de forma integrada no currículo dos cursos (abordagem que, embora comum, se torna difícil de operacionalizar);
- (b) *Parallel (or stand-alone) development*, implicando a criação de módulos próprios (fora do currículo) e específicos para a promoção destas competências (abordagem que, segundo os autores, tende a não ser bem acolhida pelos estudantes); e
- (c) *Work placements or work-based projects*, a abordagem melhor aceite e vista como mais eficaz por parte dos empregadores.

Atividades cooperativas e programas de alternância escola-trabalho devem ser, portanto, levados a cabo no sentido de promover o desenvolvimento de competências transversais (Wagner & National Business Education Association, 2001), de forma a promover o aumento da autoconsciência e do sentido de oportunidade dos graduados, permitindo que consigam demonstrar as suas competências de empregabilidade num mercado de trabalho permanentemente mutante (Stewart & Knowles, 2000). De acordo com Lahti (1999) *“the nature of jobs are changing so it makes more sense to anchor*

competencies on the individual as opposed to a job” (p.65), sublinhando assim a urgência em identificar e promover o desenvolvimento eficaz de competências transversais. Do Dubai, por exemplo, Chakraborty (2009a, p. 25) afirma que as “*Soft skills have emerged as the epicenter of study today, from being a peripheral topic a decade ago*”. Essencialmente em áreas como tecnologia, consultoria, gestão, entre outras:

The study found that soft skills play a very important role in various modern day organizations. The importance of soft skills was felt more by lower level executives, especially because they were comparatively fresh and were professionally qualified with an MBA degree. It was also observed that the culture of the organization decided the extent to which their employees gave importance to soft skills. Interestingly, the employees from the knowledge sector had very good soft skills, but the old economic sectors like manufacturing were also not behind (Chakraborty, 2009a, p. 27).

A título exemplificativo, e no sentido de justificar a preocupação mundial com estas questões, refere-se o modelo dos atributos desejáveis em graduados de Bridgstock (2009), salientando a autogestão e a construção de competências de gestão de carreira ao longo da vida, bem como a empregabilidade, sublinhando-se a importância de implementar programas eficazes de gestão de carreira nas universidades. No estudo desenvolvido pela Universidade da Maláysia, na Malásia, Pillai et al. (2012) discutem o programa formativo em contexto de trabalho implementado (*supervised on-the job training*) e a forma como potencialmente desenvolve os estudantes ao nível das suas competências de empregabilidade. Conscientes que a empregabilidade envolve muito mais do que o desenvolvimento de competências genéricas listadas pelos empregadores, é igualmente importante que os graduados sejam mais proactivos no seu posicionamento no mundo do trabalho e na autogestão da carreira.

No entanto, quando Archer and Davison (2008) questionam os empregadores, concluíram que 86% consideram as competências de comunicação como importantes, mas referem estar insatisfeitos com a performance dos graduados a este nível, algo que faz pensar que o esforço das Instituições de Ensino Superior poderá não estar efetivamente a contribuir para o desenvolvimento dos perfis dos graduados conforme se espera ou simplesmente que existe um desajuste relativamente às expectativas dos diferentes atores sociais relativamente a estas dimensões. Após um estudo de avaliação do impacto de algumas iniciativas de desenvolvimento de competências de empregabilidade em contexto de ensino superior britânico, Mason, Williams, e Cranmer (2009) propõem um conjunto de iniciativas que as instituições deverão levar a cabo para

permitir que os recém-graduados demonstrem o seu potencial no acesso ao mercado. Longe de representar uma preocupação europeia, Kochan, Finegold, e Osterman (2012), defendem, no contexto americano, a ideia de que uma das formas de promover esta aproximação às exigências do mercado é desenvolver programas cooperativos e experiências em contexto real.

Klink et al. (2007), por exemplo, defendem a construção de programas curriculares capazes de ler as exigências do mercado de trabalho – compreendendo as suas características, requisitos, situações realistas e representativas –, permitindo aferir e integrar competências determinantes para a sua resolução no processo de ensino-aprendizagem, permitindo simultaneamente a renovação crítica da prática profissional em detrimento da reprodução de padrões esperados, contribuindo-se desta forma efetivamente para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do estudante. Carroll, Markauskaie e Calvo (2007) sugerem, por exemplo, métodos inovadores de promoção de competências transferíveis/transversais, como é o caso dos e-portfolios.

Também a este respeito, Wats (2009) faz o levantamento dos benefícios do desenvolvimento de *soft skills* nos estudantes de ensino superior em contexto indiano: confiança crescente, melhor performance em situação de entrevista, adaptabilidade à mudança, melhor performance de trabalho, crescimento global. O estudo identifica igualmente quais são as figuras principais que deverão desempenhar um papel ativo na promoção de *soft skills* e, em primeiro lugar, são apontadas as figuras dentro da universidade, em segundo lugar os gestores de recursos humanos, em terceiro, os especialistas das organizações e, por fim, o grupo de pares. O autor contribui também com os que são, na opinião de estudantes, empregadores e recrutadores, os melhores métodos de promoção de competências transversais: em primeiro lugar, 80% referem *experiential learning*, seguido do *role-play*, trabalho em equipa, estudos de caso e atividades extracurriculares.

Outros autores defendem ainda a necessidade de criar sistemas formais para desenvolvimento de competências (Fugiero, 2006, Agosto; Moss & Tyler, 2001), quer através da implementação de metodologias de *coaching* ou da conceção de unidades curriculares específicas (Bauer & Przygodda, 2003; Laubeova & Klimova-Alexander, 2006), bem como da intencionalidade na construção do curriculum vitae. Outras metodologias menos convencionais, como por exemplo os *Education Studies*, defendem uma abordagem de aulas sem professores ou através da utilização das tecnologias de informação e comunicação, abordagens que consideram a qualidade das experiências pessoais e o ambiente sociocultural, bem como as características de funcionamento cognitivo e de personalidade (Rocha, 2012).

No que respeita às empresas, alguns esforços também têm sido feitos a fim de implementar ações que promovam o desenvolvimento de estudantes em formação: “Soft skills, most of the time, cannot be taught as a part of the formal curriculum and instead should be incorporated informally in all the endeavors an organization involves itself in” (Chakraborty, 2009b, p. 18). Por exemplo Sahni (2011) descobriu que o 'Management development program' implementado em muitas empresas multinacionais parecia efetivamente promover esse desenvolvimento.

As atividades extracurriculares assumem igualmente um papel fundamental no desenvolvimento das competências transversais (Griffiths, 2003; Griffiths & Guile, 2003; Rocha, 2012) e podem concretizar-se em experiências associativas (Romão, 2005, Outubro), voluntariado (Fortin, 2006; Phillips & Phillips, 2000; Thomas, 2001), mobilidade internacional (Bracht et al., 2006) ou experiências de trabalho (Knight & Yorke, 2000). O envolvimento neste tipo de experiências contribui ainda para uma percepção mais evidente da noção de construção contínua de carreira (Savickas, 2003; Yorke, 2004), construção essa diretamente relacionada com o desenvolvimento de competências e a promoção da empregabilidade.

2.3.1. As competências transversais dos (novos) contextos

Tendo em consideração todos os desafios (alguns dos quais previamente enunciados) que se colocam às Instituições de Ensino Superior e aos seus graduados no processo de transição para o mercado de trabalho, diversos estudos têm tentado perspetivar que profissões o mercado de trabalho progressivamente reconfigurado exigirá num futuro próximo. Desde a especificidade da identificação de profissões urbanas (Daerden, 2011) à identificação mais global de novas profissões que emergirão nos próximos seis anos (Penserini, 2012, Junho) ou de monitorização de espaços públicos (Maillard & Waine, 2013), encontram-se estudos que elencam competências para diversas áreas, nomeadamente os designados “green jobs” (European Centre for the Development of Vocational Training, 2010) e referências a novas funções essenciais no seio das organizações do futuro (Michael Page International, 2012).

No entanto, e mais do que antecipar novas profissões para as quais não estará garantida aplicabilidade ou necessidade previamente, desencadeando um investimento arriscado para as instituições de ensino superior e para os seus estudantes, torna-se importante refletir relativamente às competências que serão importantes deter num panorama laboral que, conforme se antevê atualmente, lançará desafios imprevistos que exigirão uma resposta adequada e imediata por parte dos colaboradores de todas as organizações, independentemente da sua natureza. Aqui poderá estar a resposta

que nos distancia da lógica remediativa, reativa ou meramente responsiva, direcionando para um trilho mais sinuoso mas, simultaneamente, mais encorajador de mudança.

Brown e Ternouth (2006) defendem que será essencial: (a) desenvolver nos estudantes competências de ação, determinação, ambição, domínio de línguas e autoidentificação enquanto potenciais líderes; e (b) proporcionar um ambiente cultural diversificado e estilos de aprendizagem ecléticos (à semelhança do que já acontece nas mais prestigiadas instituições universitárias britânicas, que se mostram cada vez mais atrativas para jovens de todo o mundo e reúnem a preferência das organizações internacionais aquando dos processos de recrutamento dos seus colaboradores).

O relatório do *Institute for the Future, Future Work Skills 2020* (Davies, Fidler, & Gorbis, 2011) identifica seis impulsionadores de mudança que, atuando em conjunto, conduzirão a ruturas e permitirão reconfigurar as atividades profissionais. Da interação dinâmica entre estas dimensões deriva um conjunto de dez competências que visa responder a estas novas reconfigurações, competências essas que serão requeridas pelo mercado de trabalho numa lógica prospetiva a dez anos, independentemente das funções a desempenhar e dos contextos laborais onde o profissional estiver inserido.

Entre os impulsionadores de mudança encontram-se:

- (a) longevidade extrema – o aumento da trajetória de vida ativa altera a natureza das carreiras e do processo de aprendizagem;
- (b) aumento de maquinaria e sistemas inteligentes – a robótica, que apoia as funções no posto de trabalho, liberta os trabalhadores de tarefas rotineiras e repetitivas;
- (c) mundo computacional – o aumento massivo de sensores e poder de processamento transforma o mundo num sistema programável;
- (d) nova ecologia *media* – novas ferramentas de comunicação requerem literacia para além do processamento de texto;
- (e) organizações superestruturadas – as tecnologias sociais conduzem a novas formas de produção e criação de valor; e
- (f) mundo globalmente conectado – a interconetividade global crescente coloca a diversidade e a adaptabilidade no centro das operações organizacionais.

No que respeita às competências, e segundo os mesmos autores, espera-se que os profissionais demonstrem perfis com elevados níveis de:

- (a) bom-senso, enquanto capacidade para determinar significados aprofundados relativamente ao que acontece, na lógica da tomada da decisão em situações críticas (que nem mesmo as mais *smart machines* conseguem);
- (b) inteligência social, que implica o relacionamento com os outros de uma forma direta e aprofundada, no sentido de captar e estimular/desencadear reações e interações desejadas;
- (c) pensamento adaptativo e responsivo à novidade, enquanto proficiência para pensar e encontrar soluções e respostas para além do que está regulamentado ou previamente estabelecido;
- (d) interculturais, na lógica da capacidade para trabalhar em contextos culturais diversificados, não apenas numa lógica de mobilidade geográfica mas também pela preferência das organizações pela heterogeneidade cultural enquanto mecanismo desencadeador de inovação;
- (e) pensamento computacional, enquanto capacidade para traduzir elevadas quantidades de dados em conceitos abstratos, dando sentido à informação e compreendendo o pensamento subjacente a essa análise de dados;
- (f) literacia dos novos media, no sentido de avaliar criticamente e desenvolver conteúdos através dos mesmos (*videos, blogs, podcasts*), bem como de otimizar esses meios para comunicar de forma persuasiva;
- (g) transdisciplinariedade, enquanto capacidade e literacia para entender conceitos/linguagem de múltiplas áreas disciplinares;
- (h) reconfiguração de ambientes de trabalho, para identificar, desenvolver e modificar tarefas e processos de trabalho no sentido de conduzir a resultados desejados;
- (i) gestão/seleção cognitiva, no sentido de discriminar e filtrar informação de acordo com a sua importância, e para compreender como maximizar o funcionamento cognitivo utilizando uma variedade de ferramentas e técnicas;
e
- (j) colaboração virtual, enquanto capacidade para trabalhar de forma produtiva, despoletar interação e demonstrar envolvimento como membro de uma equipa virtual.

Davies et al. (2011) referem ainda a necessidade de:

- (a) enfatizar o desenvolvimento de competências tais como o pensamento crítico, capacidade de análise e de pensar soluções;
- (b) integrar literacia dos novos media nos seus programas educativos;
- (c) incluir aprendizagens experienciais que permitam desenvolver em contexto (ainda que algo protegido) competências transversais como a capacidade para colaborar, trabalhar em equipa, ler tendências sociais e responder adaptativamente;
- (d) alargar o âmbito da aprendizagem para além dos habituais destinatários (jovens adultos) e criar propostas mais abrangentes dirigidas à população adulta (que cada vez mais vai procurar a universidade para atualizar os seus conhecimentos e competências – numa lógica de aprendizagem ao longo da vida – no sentido de dar resposta às carreiras ziguezagueantes e aos desafios múltiplos de cada organização onde desenvolvem ou virão a desenvolver a sua atividade profissional); e
- (e) integrar formação interdisciplinar que permita aos estudantes desenvolver competências e conhecimento num espetro alargado de áreas de saber.

Tendo em conta a realidade nacional (apenas recentemente mais sensível a estas tendências internacionais), acrescenta-se ainda [e na lógica do defendido por diversos autores, nomeadamente Wagner e a National Business Education Association (2001), Oliveira e Guimarães (2010) e Pillai et al. (2012)]:

(a) a premência de massificar propostas curriculares que, devidamente articuladas com os conteúdos científicos, se comprometam com a promoção do desenvolvimento de competências transversais sinalizadas enquanto relevantes para a transição e sucesso no mercado de trabalho;

(b) a necessidade de implementar uma oferta diversificada de atividades extracurriculares dentro dos *campi* que envolvam os estudantes em contextos desafiantes, promotores de desenvolvimento para além da sala de aula e mais aproximados da realidade (ou, em alternativa, estimular ao seu envolvimento fora do contexto universitário). Cabem nesta categoria nomeadamente o voluntariado, associativismo, participação em júnior-empresas ou projetos de incubação de ideias, experiências de mobilidade (não estritamente académicas mas, na medida do possível, que permitam uma imersão em contextos profissionais diversificados, como por exemplo estágios internacionais ou programas de *exchanging*), organização de iniciativas de

natureza diversa, contactos intermitentes com o mercado de trabalho (quer por via dos seus representantes, quer através experiências breves em contextos profissionais, nomeadamente visitas, experiências de *jobshadowing* ou estágios), apoiando-se nas boas práticas que são já desenvolvidas por e em algumas instituições de ensino superior nacionais.

Independentemente dos novos paradigmas emergentes e das *nuances* que os possam diferenciar, serão inevitáveis as implicações e exigências colocadas quer às instituições de ensino, quer às organizações e até mesmo às políticas governamentais. Do lado das instituições de ensino será necessário um esforço permanente de atualização e responsividade aos desafios contextuais.

2.3.2. O contributo de outros *players* para o entendimento das competências transversais

Até ao momento analisou-se o contributo do mundo académico para a compreensão da temática. No entanto, as consultorias de recursos humanos e outro tipo de associações profissionais oferecem também contributos importantes, inspirando frequentemente o mundo académico a investigar sobre determinados temas. Neste sentido, pensou-se pertinente fazer um reconhecimento relativamente às novas competências transversais que estão a ser pensadas pelo mundo profissional.

Prince (2012), por exemplo, defende que a liderança e o trabalho de equipa são já competências “ultrapassadas”, colocando o enfoque em competências como a resiliência, o otimismo, a adaptabilidade, a integridade, o pensamento crítico, a proatividade e a empatia.

Bodell (2014, Março 8) da Association for Talent Development, por sua vez, traz alguma inovação ao estudo das competências transversais, afirmando que a criatividade será a grande competência desta era conceptual. Enumera, igualmente, algumas potenciais competências que serão valorizadas no futuro próximo, nomeadamente o pensamento criativo na resolução de problemas, o questionamento provocatório, a imaginação estratégica, a agilidade e a resiliência.

Han (2016) refere competências relacionadas fundamentalmente com a inteligência emocional, como *Perceptiveness, Patience, Stress management- Growth mindset, Self-awareness, Skills to forgive and forget, Mentoring / coaching skills, Self-promotion skills, Savvy in handling office politics, Networking skills, Negotiation skills e Presentation skills*, dimensões que se podem constituir enquanto enormes desafios para um futuro próximo.

Em Portugal, por exemplo, o Portal da Liderança (2016, Janeiro 21) estima que mais de 35% das competências consideradas atualmente importantes na força de trabalho terão mudado dentro de quatro anos, baseando-se para tal no relatório *The future of jobs* (World Economic Forum, 2016). O estudo sugere que serão 10 as competências-chave para 2020 para fazer face à quarta revolução industrial²², a saber: resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, coordenação com outros, inteligência emocional, tomada de decisão e discernimento, orientação para a tarefa, negociação e flexibilidade cognitiva. Num mundo cada vez mais digital, as competências transversais passarão seguramente por incluir esta variável, sendo que a Revista Exame (Gasparini, 2016, Janeiro 15) identifica as cinco competências tecnológicas que serão obrigatórias dominar no futuro: noções de programação, conhecimento de dispositivos móveis, cultura digital, familiaridade com a nuvem e a cibersegurança e noções de análise de dados.

2.4. Competências Transversais nas Áreas Científicas de Economia e Gestão

Esta investigação foca-se especificamente nas competências transversais requeridas aos graduados das áreas científicas de gestão e economia, pelo que se torna pertinente fazer um enquadramento da realidade nacional e internacional neste domínio tendo em conta este público em particular. O enfoque nas áreas de economia e gestão justifica-se, em certa medida, pela importância que têm vindo a assumir no panorama social atual nos diversos setores de atividade. Embora em 2013 se tenha registado um aumento de contratações de economistas e gestores por via da análise das ofertas de emprego divulgadas em diversos *sites* de emprego [nomeadamente no Expresso Emprego que registou, em abril de 2013, que 103 das 647 oportunidades profissionais estariam direcionadas para estes perfis (*site* expressoemprego.pt, 2013)], dados recentes apontam para o facto de a área das ciências empresariais ser a mais afetada pelo desemprego em Portugal, sendo os licenciados em gestão constituem a maioria dos graduados inscritos para procura de emprego (Margato, 2016, Abril 4).

Embora algumas das competências dependam especificamente da área de especialização académica e profissional, *“there has been some consensus of opinion on the importance of “transferable” or “employability” skills for employees, particularly for those in management positions”* (Raybould & Sheedy, 2005, p. 259).

²² Prevê-se que a Quarta revolução industrial inclua a robótica avançada e os transportes autónomos, a inteligência artificial, os materiais avançados, a biotecnologia e a genómica.

Schippmann, Prien e Hughes (1991), numa abordagem integradora e sistemática, analisaram cerca de 30 estudos e encontraram 21 dimensões de tarefas de profissionais da área da gestão (*managerial tasks*) e 22 dimensões de competências (*job skills*), sublinhando a diversidade e riqueza desta área do conhecimento.

Por sua vez, Lahti (1999), nos Estados Unidos da América, aponta várias competências que a literatura tem identificado como essenciais e que podem existir ao mais alto nível da organização – sob a forma de *organizational level core competencies* – mas também a um nível inferior em forma de *individual level core competencies*.

Especificamente no que respeita às áreas de economia e gestão, encontram-se duas referências relevantes:

(a) Wagner e a National Business Education Association (2001) propõem um modelo para estas áreas que integra *soft skills* (comunicação e trabalho de equipa), *hard skills* (matemática básica e compreensão da economia, finanças pessoais, leitura e raciocínio), e *technology skills* (utilizar a tecnologia de forma a executar tarefas de básicas como, por exemplo, processamento de texto);

(b) González e Wagenaar (2003), no *Tuning European project*, que além dos três tipos de competências genéricas, identificaram também habilidades instrumentais, habilidades interpessoais e habilidades sistémicas, detalhando uma gama de 25 competências específicas para os negócios que permitem prever a complexidade deste tema nesta área específica do conhecimento.

Do México, Domínguez et al. (2013) defendem que um dos aspetos distintivos entre a área científica da gestão e outras áreas é a sua vantagem competitiva no processo de transformação do potencial de trabalho no desenvolvimento e fortalecimento do capital humano.

De uma forma expressiva, a ação de profissionais destas áreas pode assumir-se enquanto contributo social e político (entendidos, neste contexto, enquanto formas de participação cívica) relevante no quadro dos objetivos de recuperação económica do país, tendo em consideração a necessidade de credibilização da competência técnica dos responsáveis governativos das pastas que implicam análise e gestão financeira.

Por outro lado, destaca-se o interesse permanente das organizações em maximizar os seus índices de produtividade e de competitividade, particularmente numa altura em que são desafiadas pela atual situação económica – é essencial garantir que as principais decisões estratégicas em termos de gestão sejam asseguradas da melhor forma e a procura de profissionais competentes que garantam esses resultados apresenta-se como uma prioridade.

Sendo a economia e gestão consideradas áreas disciplinares “*with an explicit emphasis on preparing students for the labour market in terms of both knowledge and transferable skills*” (Wilton, 2012, p.604), e que deverão sustentar-se numa abordagem académica que se articule com o contexto real de trabalho (Wilton, 2012), a focagem nestas áreas de especialização e a representatividade dos resultados que se pretende com a presente investigação constitui uma novidade que permitirá uma melhor compreensão do fenómeno a uma escala nacional e em áreas de saber determinantes para o funcionamento dos negócios e, conseqüentemente, para a evolução da economia. Assim, as competências essenciais mais determinantes para estas áreas devem ser identificadas e intencionalmente promovidas em cursos de economia e gestão, de modo a que os alunos possam integrá-las com os seus conhecimentos científicos e técnicos, considerando o contexto competitivo para alcançar a excelência empresarial.

Capítulo II. Metodologia

Realizado o enquadramento social e concetual no Capítulo I, no qual se sistematizaram os principais contributos da investigação desenvolvida no âmbito da identificação e desenvolvimento de competências transversais em contexto de ensino superior, particularmente nas áreas de economia e gestão, o presente capítulo detalhará o estudo empírico que foi desenvolvido. Iniciar-se-á com a identificação dos objetivos do estudo e respetivas questões de investigação, seguindo-se uma descrição acerca do método adotado, detalhando-se o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos relativos à recolha e análise dos dados.

1. Objetivos de investigação

O presente estudo visa identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho em perfis profissionais das áreas de economia e gestão. De uma forma mais específica, tem como objetivos:

- a) Identificar e validar, junto de diversos interlocutores e principalmente de representantes do tecido empresarial português, as competências transversais mais valorizadas nas áreas da economia e gestão, particularmente em recém-licenciados, que permitam uma integração profissional ajustada e responsiva aos desafios atuais;
- b) Evidenciar diferenças entre o perfil requerido para Economia e para Gestão, bem como para economistas e gestores com maior ou menor experiência profissional e em função de áreas funcionais específicas dentro destes domínios;
- c) Apurar a importância das competências transversais (identificação e evidência de competência) na apreciação do perfil dos candidatos em processos de recrutamento e seleção, a par do perfil técnico requerido para a função;
- d) Compreender o grau de alinhamento das práticas das Instituições de Ensino Superior às exigências do mercado de trabalho em relação aos perfis requeridos para as áreas de Economia e Gestão;
- e) Elencar as atividades – académicas e/ou extracurriculares – que mais parecem contribuir para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes de economia e gestão; e
- f) Construir um referencial de competências transversais-chave para perfis das áreas de Economia e Gestão.

Na fase 1 do estudo procurou-se, de forma específica:

- Clarificar o conceito de competências transversais e a sua dimensão de transversalidade junto de diferentes interlocutores, uns mais aproximados do contexto académico e outros do mercado de trabalho

Questão de investigação 1. *Em que medida os participantes – representantes de empresa, docentes, antigos alunos e estudantes finalistas – se encontram familiarizados com o conceito de competências transversais, atendendo à sua dimensão de transversalidade?*

- Identificar as competências transversais mais importantes em perfis de Economia e Gestão, na perspetiva de figuras do contexto académico e do mercado de trabalho, de modo a sistematizar informação de valor sobre o que o mercado de trabalho procura

Questão de investigação 2. *Quais serão, na perspetiva dos mesmos grupos de participantes, as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho em recém-licenciados das áreas de Economia e Gestão?*

- Explorar, na perspetiva dos diferentes envolvidos:
 - se existem diferenças entre perfis de recém-licenciados e licenciados já com alguma experiência do ponto de vista das competências transversais mais relevantes

Questão de investigação 3. *Comparando perfis com e sem experiência profissional nas áreas Economia e Gestão, de que forma o perfil de competências transversais de recém-licenciados se aproxima do perfil de profissionais com experiência dessas mesmas áreas, na opinião dos representantes de empresas?*

- que experiências extra-académicas poderão contribuir para o desenvolvimento de competências transversais

Questão de investigação 4. *Quais as experiências extra-académicas que, na opinião dos participantes Representantes de Empresas, Antigos Alunos e Estudantes Finalistas, poderão ter mais impacto no desenvolvimento de competências transversais em estudantes de Economia e Gestão?*

- de que forma as práticas das Instituições de Ensino Superior estão alinhadas com as exigências do mercado de trabalho em relação aos perfis requeridos para estas áreas;

Questão de investigação 5. *Relativamente à abordagem das Instituições de Ensino Superior, em que medida as práticas das mesmas estarão a promover o desenvolvimento intencional de competências transversais em perfis de Economia e Gestão, de acordo com as expetativas do mercado de trabalho?*

A fase 2 do estudo teve como objetivos específicos:

- Explorar qual o grau de familiaridade de profissionais com responsabilidade no processo de seleção e recrutamento com o conceito de competências transversais considerando a sua formação de base e a função profissional que desempenham nas empresas, bem como o tempo de experiência profissional que possuem

Questão de investigação 1. *Em que medida se encontram diferenças significativas na familiaridade com o conceito de competências transversais em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

- Analisar a perceção dos mesmos profissionais quanto à oferta formativa das instituições de ensino superior para estas áreas de formação, do ponto de vista da promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais

Questão de investigação 2. *Em que medida se encontram diferenças significativas na perceção de que as Instituições de Ensino Superior com oferta de formação nas áreas de Economia e Gestão promovem o desenvolvimento de competências transversais em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

- Apurar a frequência com que as competências transversais são consideradas um critério a ter em conta na apreciação do perfil dos candidatos em processos de recrutamento e seleção, especialmente por parte de profissionais que desempenhem estas funções nas empresas

Questão de investigação 3. *Em que medida há diferenças significativas na perceção da frequência com que as competências transversais são consideradas um critério a ter em conta na apreciação do perfil dos*

candidatos em processos de recrutamento e seleção em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?

- Identificar a importância absoluta atribuída às competências transversais para o desempenho de atividades profissionais nas áreas de Economia e Gestão, bem como a sua importância relativa em relação às competências técnicas/específicas e a sua preponderância em profissionais com maior ou menor experiência profissional

Questão de investigação 4. *Em que medida há variações significativas na importância atribuída às competências transversais para o desempenho de atividades profissionais nas áreas de Economia e Gestão em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

Questão de investigação 5. *Em que medida há diferenças significativas na importância atribuída às competências transversais comparativamente às competências técnicas/específicas em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

Questão de investigação 6. *Em que medida a perceção de diferenças ao nível das competências transversais requeridas em profissionais com experiência comparativamente a perfis sem experiência profissional varia significativamente em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

- Perceber se existem diferenças entre perfis de competências transversais para profissionais da área de Economia e da área de Gestão

Questão de investigação 7. *Existe uma diferença significativa na perceção de relevância das competências transversais por parte do grupo de participantes que diferenciam competências transversais consoante se trate de um perfil de Economia ou de Gestão?*

- Identificar as competências transversais mais relevantes, de um conjunto de 45, para o exercício profissional de economistas e gestores e a forma como as mais relevantes se relacionam entre si, bem como as que são vistas como carecendo de ser mais desenvolvidas para estes perfis profissionais

Questão de investigação 8. *Existem diferenças significativas na relevância atribuída às competências transversais de economistas e de gestores em função de: (1) formação de base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

Questão de investigação 9. *Em que medida as competências transversais identificadas como as mais relevantes das áreas de Economia e Gestão se relacionam significativamente entre si?*

Questão de investigação 10. *Quais as competências transversais identificadas como as mais importantes a desenvolver em profissionais nas áreas da Economia e Gestão, na perceção dos participantes?*

- Assinalar as competências transversais mais importantes a desenvolver para determinadas áreas funcionais nas quais os profissionais de Economia e Gestão desenvolvem as suas atividades

Questão de investigação 11. *De acordo com a perceção dos participantes, quais as competências transversais mais importantes a desenvolver para determinadas áreas funcionais nas quais os profissionais de Economia e Gestão desenvolvem as suas atividades?*

- Catalogar as atividades extracurriculares que mais contribuem para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes de economia e gestão

Questão de investigação 12. *Que atividades extracurriculares os participantes consideram mais/menos contribuir para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes de economia e gestão?*

2. Desenho do estudo

Ao nível do plano de investigação, a presente investigação integra duas fases:

Fase 1. Exploratória e de base qualitativa, que ocorreu de maio de 2013 a janeiro de 2014, e que consistiu num levantamento das perceções dos diferentes *stakeholders* dos contextos académico e empresarial, mediante a realização de entrevistas a representantes de empresas, professores, antigos alunos e alunos finalistas das licenciaturas de economia e gestão;

Fase 2. Exploratória e de base quantitativa, que se desenrolou entre julho e dezembro de 2014. Após a primeira auscultação de figuras chave da zona de interface Universidade-Empresa, foi realizada uma auscultação ao tecido empresarial nacional através de um questionário on-line disponibilizado a nível nacional numa plataforma *web* criada para o efeito – www.observatoriodecompetencias.pt. Este questionário foi respondido por representantes da área de recursos humanos (ou profissionais com responsabilidade ao nível dos processos de recrutamento e seleção de candidatos) integrados em organizações dos diversos setores de atividade e com diferentes modelos organizativos e dimensão.

O método de investigação adotado foi misto, integrando a abordagem qualitativa da entrevista e do grupo de discussão focalizada com a recolha de dados quantitativos, por via dos questionários realizados, com o objetivo de obter uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo, na medida em que o investigador recolhe, analisa e agrega (integrando ou relacionando) dados de fontes com diferentes naturezas num único estudo ou em diversas fases do mesmo programa de investigação (Creswell citado por Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). A nível metodológico, poderá considerar-se também a presente investigação enquanto estudo de caso, na medida em que “se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p.2), tendo-se estudando o contexto da Católica Porto Business School em particular, centrando-se os dados recolhidos e os resultados em larga medida nas suas práticas e interlocutores.

3. Participantes

3.1. Seleção dos participantes

Na fase 1 os participantes foram selecionados do universo de estudantes e parceiros empresariais de um contexto de ensino superior particular – a Católica Porto Business School (CPBS), unidade académica da Universidade Católica Portuguesa, no Porto –, particularmente com recurso a um serviço da instituição designado por *Strategic Leadership Hub* (SLH). O SLH é a plataforma de liderança estratégica da Escola e tem como objetivo estabelecer e aprofundar a relação entre a instituição, a comunidade e as empresas e outras organizações e a rede *alumni*. Focada na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos seus estudantes e diplomados, desenvolve diversas atividades com diferentes públicos, desde os pré-universitários a executivos, passando pelos alunos de licenciatura e mestrado, bem como junto da rede de antigos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências transversais e para a transição para o mercado de trabalho.

O motivo da escolha desta instituição prende-se com os seguintes aspetos:

- (1) orientação estratégica da instituição (no discurso e práticas efetivas), que valoriza e proporciona intencionalmente o desenvolvimento de competências transversais ao longo da formação dos seus estudantes, compreendendo que a diferenciação dos seus perfis por esta via permitirá uma maior e melhor aproximação ao mercado de trabalho;
- (2) facilidade de acesso ao universo de participantes (e consequente obtenção de contributo) cuja tipologia o estudo pretendia abordar – alunos de licenciatura, recém-graduados e professores das áreas de economia e gestão, bem como representantes de empresas que trabalham diariamente na área de RH, desempenhando funções de captação de perfis e recrutamento (por motivos do exercício profissional neste contexto);
- (3) o envolvimento da instituição na fase 1 potenciaria o compromisso da mesma na disseminação dos objetivos da investigação e, consequentemente, na participação de um conjunto mais alargado de pessoas na fase 2 do estudo.

Assim, o grupo de participantes foi constituído por conveniência, tendo-se identificado alguns interlocutores com disponibilidade para participar, mediante convite por email, que identificava o objetivo do estudo bem como o âmbito de participação. No entanto, por questões ligadas a problemas de colaboração e *timing* da investigação não

se conseguiu um *quorum* composto por todos os que haviam sido convidados a participar, tendo o grupo final de participantes integrado:

- a) Vinte e sete representantes de empresas de 25 organizações distintas que articulam de modo frequente com a CPBS em diversas iniciativas (nomeadamente representadas nos painéis de jurados das avaliações finais das disciplinas, como oradores convidados no âmbito de algumas temáticas selecionadas, representando as entidades promotoras de experiências de estágios, entre outras colaborações), exercendo funções de RH ou com perfil capaz de responder às questões colocadas;
- b) Dez professores a lecionar nas licenciaturas de Economia e Gestão da instituição (CPBS);
- c) Sete *alumni* das licenciaturas de Economia e Gestão da CPBS que haviam finalizado a sua formação há menos de 2 anos (com 1 a 2 anos de experiência profissional na área), e
- d) Seis finalistas das licenciaturas de Economia e Gestão da CPBS.

3.1.1. Fase 1. Participantes

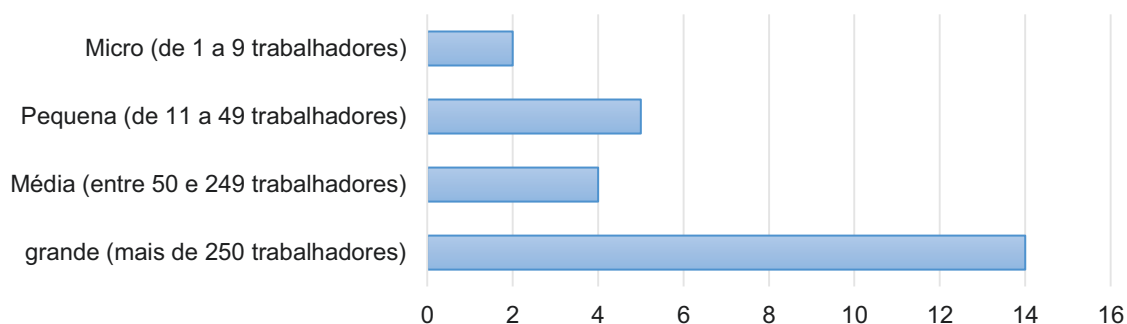
3.1.1.1. Representantes de empresas (RE)

Fizeram parte deste grupo 15 mulheres e 12 homens, pertencentes a 25 organizações diferentes (duas das entrevistas foram conduzidas em painel), com experiência de recrutamento de recém-licenciados das áreas de economia e gestão, com idades compreendidas entre os 24 e os 54 anos ($M = 38.4$, $DP = 7.85$). Relativamente ao percurso académico, 12 identificaram formação base em Psicologia e quatro em Gestão de Recursos Humanos. Os restantes participantes referiram áreas iniciais de formação de Economia, Direito, Gestão, Administração Pública, Sociologia e Engenharia Agrónoma. No que respeita ao contacto com funções de recursos humanos, a experiência profissional dos participantes variava entre 1 e 30 anos ($M = 12.58$, $DP = 7.55$). Todos assumiam à data funções de recrutamento e recursos humanos, embora alguns participantes acumulassem estas com outras funções dentro das respetivas empresas. Vinte e um participantes referiram experiência profissional prévia noutros contextos organizacionais e apenas dois detinham experiência de recrutamento somente com recém-licenciados ou estagiários. A distribuição dos participantes por áreas de atividades das empresas onde trabalham encontra-se detalhada na Figura 1 e a distribuição dos participantes tendo em conta a dimensão da empresa apresenta-se na Figura 2.



N=25

Figura 1. Diagrama com distribuição dos participantes de acordo com o setor de atividade das empresas onde exerciam a sua atividade profissional à data da recolha de dados (INE, 2007, p. 39)



N=25

Figura 2. Gráfico com a frequência de participantes que à data da recolha de dados trabalhavam em empresas de diferente dimensão (EU, 2003)

3.1.1.2. Docentes (D)

Este grupo foi constituído por 10 participantes, seis mulheres e quatro homens, docentes a lecionar uma ou mais disciplinas de licenciatura e mestrado na CPBS, com idades compreendidas entre os 39 e os 53 anos ($M = 45.9$, $DP = 5.15$). Relativamente à formação de base, três são licenciados em Economia, dois em Gestão e um

participante em cada uma das seguintes áreas: Direito, Engenharia, Filosofia, Psicologia, Sociologia. No que respeita ao tempo de experiência profissional relacionada com docência, os participantes situam-se entre os 10 e os 24 anos ($M = 16.9$, $DP = 4.35$). Em termos de experiência profissional diferente da docência, quatro referem a participação ativa em negócios e/ou consultoria, dois participantes identificaram a participação ativa em negócios e em estudos aplicados, outros dois mencionam a participação em estudos aplicados e dois indicaram não exercer nenhuma atividade profissional paralelamente às funções de docência. Sete dos 10 participantes estavam familiarizados com as disciplinas de Projeto²³, que pertencem ao plano curricular dos cursos de Economia e Gestão da instituição e que visam o desenvolvimento intencional de competências transversais nos estudantes, tendo tido envolvimento na lecionação das mesmas.

3.1.1.3. Antigos Alunos (AA)

Participaram sete antigos estudantes da CPBS, cinco homens e duas mulheres, que terminaram a sua licenciatura entre 2011 e 2012 (portanto, com experiência profissional até 2 anos), com idades compreendidas entre os 22 e os 26 anos ($M = 23.43$, $DP = 1.18$). A formação base dos participantes é Gestão e em termos de habilitações académicas, três possuíam licenciatura, dois estavam, à data, a frequentar mestrado e dois tinha já concluído o mestrado. Relativamente à situação profissional, cinco encontravam-se a trabalhar na área e dois a estudar (que correspondem aos estudantes a realizar mestrado). De salientar que todos os participantes estiveram envolvidos numa ou mais modalidades de intervenção do SLH ao longo da licenciatura

²³ As disciplinas de Projeto são unidade curriculares das licenciaturas de Economia e Gestão da CPBS que têm como objetivo a promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais indispensáveis para a futura prática profissional, deixando de lado as tradicionais abordagens centradas no professor e centralizando todo o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes e nos seus resultados de aprendizagem. Nestas disciplinas equacionam-se as aprendizagens teóricas com a prática e proporcionam-se contextos para o desenvolvimento. Nesse sentido, as três disciplinas de Projeto ao longo dos três anos da licenciatura estão articuladas entre si, ao mesmo tempo que se relacionam com outras disciplinas do plano de estudos. No 1.º ano, em Projeto Multidisciplinar I, o objetivo é promover o desenvolvimento de competências de comunicação escrita, argumentação e debate. No 2.º ano, em Projeto Multidisciplinar II, visa-se a promoção do desenvolvimento de competências de comunicação oral e trabalho em equipa. No 3.º ano, Projeto Final em três modalidades diferentes – Projeto Final Gestão/Economia, Projeto Final – Plano de Negócios, Projeto Final – Estágio –, que têm como objetivo desenvolver a autonomia dos estudantes, consolidando simultaneamente o desenvolvimento de outras competências transversais e aprendizagens realizadas ao longo do curso, com vista a uma transição mais efetiva para o mercado de trabalho.

e relataram experiência profissional prévia na área de formação (incluindo estágios de curta duração).

3.1.1.4. Estudantes finalistas (EF)

Foram recolhidos dados em relação a seis participantes, três homens e três mulheres, com idades compreendidas entre os 20 e os 34 anos ($M = 24.17$, $DP = 4.74$). Três deles encontravam-se, à data, a frequentar a licenciatura em Gestão e os restantes três a licenciatura em Economia. Será importante destacar que todos os participantes estiveram envolvidos numa ou mais modalidades de intervenção SLH em algum momento da sua formação e possuíam experiência profissional prévia na área (incluindo estágios de curta duração).

3.1.2. Fase 2. Participantes

Na fase 2 a amostra foi constituída com base no método *snowball*, por via da divulgação do estudo através de:

- Contacto com os participantes por email no momento de devolução dos resultados da primeira fase do estudo;
- Comunicação através da plataforma on-line – www.observatoriodecompetencias.pt – e da página de linkedIn do projeto propositadamente criada para o efeito – <https://www.linkedin.com/company/observat%C3%B3rio-de-compet%C3%A2ncias-transversais>;
- Contacto direto com a coordenação editorial de agências de comunicação e/ou revistas da área de RH, a saber: JustMedia (grupo que detém a revista Human), Tema Central (Revista Pessoal e RH Online), Multipublicações (Human Resources) e RH Magazine (Anexo 1);
- Distribuição de folheto informativo no encontro de antigos alunos da área de RH, realizado a 30 de outubro de 2014 (Anexo 2);
- Divulgação informal através da rede pessoal de contactos.

Dos 217 questionários submetidos, apenas 118 se consideraram válidos, dado que 99 não se encontravam preenchidos na totalidade. Dos 118 considerados, 11 foram respondidos por pessoas que já tinham participado na fase 1 do estudo. Em termos de idade, os valores variam entre os 21 e os 67 anos ($M = 37.04$, $DP = 9.48$). Quanto ao sexo, 71 participantes são mulheres e 47 homens. No que respeita à experiência

profissional, e relativamente aos anos de experiência profissional e na atual empresa, o tempo varia entre um ano e os 36 anos, sendo que a média de anos total é 13.17 ($DP = 9.08$), e a média de anos a trabalhar na empresa atual é de 7.71 ($DP = 9.11$).

Relativamente ao facto de a organização onde trabalham estar, à data, organizada por áreas funcionais, 107 participantes revelam que “sim” e apenas 11 que “não” existe esta estrutura. Quanto ao número de trabalhadores das áreas de economia e gestão admitidos na empresa nos últimos dois anos (questão de resposta facultativa), 103 dos 118 respondentes identificaram um mínimo de zero e um máximo de 1000 ($M = 25.20$, $DP = 102.95$).

A informação relativa à formação base, habilitações académicas e função desempenhada na atual empresa dos participantes encontra-se descrita no Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4.

Quadro 2. Formação Base dos participantes

Formação Base	<i>n</i>
Administração e Comunicação Empresarial	1
Administração e Gestão de Empresas	14
Ciências da Educação	2
Ciências Empresariais	1
Contabilidade	3
Direito	5
Economia	13
Engenharia	8
Engenharia e Gestão Industrial	3
Filosofia	1
Gestão de Empresas	20
Gestão da Inovação	1
Gestão de Marketing	1
Gestão de Recursos Humanos	11
Línguas	2
Medicina	1
Psicologia	26
Relações internacionais	2
Relações públicas	1
Sociologia	2
N	118

Quadro 3. *Habilitações Acadêmicas dos participantes*

Habilitações	<i>n</i>
12.º ano (ou equivalente)	2
9.º ano (ou equivalente)	1
Doutoramento	1
Licenciatura	65
Mestrado	47
Pós-doutoramento	2
N	118

Quadro 4. *Função Atual na Empresa*

Função Atual	<i>n</i>
Administrador/Diretor Geral	2
Administrativo	8
Consultor	5
Diretor Comercial	4
Diretor Financeiro	10
Diretor de Marketing	4
Diretor de Operações	3
Diretor de Produção/serviços	3
Diretor de Recursos Humanos	23
Estagiário	4
Estagiário de Recursos Humanos	4
Gerente	10
Gestor de Recursos Humanos	2
Técnico de Recursos Humanos	11
Técnico de Recrutamento e Seleção	9
Outra_Assistant Brand Manager	1
Outra_Analista	1
Outra_Assessor jurídico	1
Outra_Consultor IT	1
Outra_Consultor de Recursos Humanos	1
Outra_Coordenador Área	1
Outra_Diretor Coordenador	1
Outra_Gestor de Desenvolvimento Organizacional	1
Outra_Gestor	1
Outra_Human Resources Business Partner	1
Outra_International Business Developer	1
Outra_Mergers & Acquisition Manager	1

Outra_Senior Manager Knowledge Division	1
Outra_Técnico bancário	1
Outra_Técnico Superior	1
Outra_Técnico Superior de Marketing	1
N	118

No que respeita às características da empresa na qual trabalham atualmente, os participantes categorizaram a empresa por dimensão (Quadro 5) e setor de atividade. A maioria dos participantes trabalha em contexto de grande empresa ($n=57$).

Quadro 5. Dimensão da Empresa

Dimensão	<i>n</i>
Grande (mais de 250 trabalhadores)	57
Média (entre 50 e 249 trabalhadores)	28
Pequena (entre 11 e 49 trabalhadores)	17
Micro (menos de 10 trabalhadores)	16
N	118

Os setores de atividade mais representados são “Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares” ($n=32$) e “Indústrias transformadoras” ($n=21$). Existiu igualmente participação de respondentes dos setores de “Outras atividades de serviços” ($n=15$), “Atividades financeiras e de seguros” ($n=10$), “Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos” ($n=8$), “Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio” ($n=4$), “Alojamento, restauração e similares” ($n=3$), “Educação” ($n=3$), “Atividades de saúde humana e apoio social” ($n=3$), “Construção” ($n=2$), “Atividades de informação e de comunicação” ($n=2$), “Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca” ($n=1$), “Transportes e armazenagem” ($n=1$), “Atividades imobiliárias” ($n=1$), “Atividades administrativas e dos serviços de apoio” ($n=1$), “Atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas” ($n=1$) e outros setores não categorizados ($n=10$).

3.2. Instrumentos

3.2.1. Fase 1. Guião de entrevista

3.2.1.1. Construção do instrumento

Para a primeira fase do estudo foi construído um guião de entrevista (Anexo 3) com recurso ao qual se procurou recolher os seguintes dados:

- (a) informação sociobiográfica acerca do/a entrevistado/a (idade, instituição que representa, formação de base, função desempenhada, experiência profissional prévia e atual, anos experiência profissional; curso a frequentar/frequentado – no caso de alunos e ex-alunos; Disciplinas e métodos utilizados nas aulas – no caso dos professores), entre outros aspetos;
- (b) definição pessoal do conceito de “competências transversais”.

De uma forma mais específica, e no caso dos:

- (a) Representantes de empresas – foi pedido que identificassem:
 - (i) as competências que procuram e/ou mais valorizam num candidato para funções de economia e gestão na sua empresa (licenciados e recém-licenciados);
 - (ii) as competências transversais mais importantes quando os candidatos não têm experiência profissional relevante;
 - (iii) outros critérios usados na apreciação dos candidatos;
 - (iv) competências transversais que são atualmente valorizadas pelo mercado de trabalho comparativamente há cinco anos; e
 - (v) competências transversais que serão relevantes num futuro próximo (entre três a cinco anos) (Anexo 3.1);
- (b) Docentes – foi solicitado que se pronunciassem relativamente a:
 - (i) competências transversais que habitualmente mais valorizam num estudante;
 - (ii) competências transversais que procuram estimular/desenvolver através das suas disciplinas e estratégias que utilizam para promover esse desenvolvimento; e

- (iii) competências transversais que consideram determinantes para um recém-licenciado de economia ou gestão ingressar com sucesso no mercado de trabalho (Anexo 3.2);

(c) Antigos alunos – foram questionados relativamente a:

- (i) competências transversais que consideram que o mercado de trabalho mais valoriza nos recém-licenciados de economia e gestão;
- (ii) alinhamento do plano curricular da Faculdade com as expectativas do mercado de trabalho relativamente aos recém-licenciados destas áreas;
e
- (iii) experiências que sentiram ser mais valorizadas pelas empresas/organizações aquando dos processos de recrutamento nos quais estiveram envolvidos enquanto proponentes ao mercado de trabalho (Anexo 3.3);

(d) Estudantes finalistas – foram convidados a pronunciar-se sobre:

- (i) as competências transversais que consideram que o mercado de trabalho mais valoriza nos recém-licenciados de economia e gestão;
- (ii) eventuais diferenças entre o perfil de recém-licenciados de economia e gestão;
- (iii) alinhamento do plano curricular da Escola com as expectativas do mercado de trabalho relativamente aos recém-licenciados destas áreas;
e
- (iv) atividades (extracurriculares) que, na sua perspetiva, poderão promover o desenvolvimento de competências transversais (Anexo 3.4).

3.2.1.2. Procedimento de recolha de dados

Foi endereçado um convite para participação no estudo por email dirigido a representantes de empresas, docentes, antigos alunos e estudantes finalistas (Anexo 4). Aquando da manifestação de disponibilidade foram agendadas as entrevistas, que aconteceram nas instalações da CPBS, presencialmente nas empresas (no caso dos RE) ou via *Skype* ou telefone, consoante preferência e disponibilidade dos participantes. No caso dos RE, 18 entrevistas tiveram lugar nas instalações das respetivas empresas, cinco nas instalações da CPBS e duas por *skype*. Todas as entrevistas realizadas a estudantes finalistas e docentes aconteceram nas instalações da CPBS e seis das sete

entrevistas realizadas a antigos alunos foram conduzidas via Skype, sendo que a sétima aconteceu por telefone.

Num momento inicial da entrevista foi feito um enquadramento, explicando os objetivos do estudo e a forma como se iria desenrolar o processo de recolha de dados. Depois, foi solicitada a assinatura de um consentimento informado para utilização dos dados recolhidos através de gravação áudio para fins de investigação, garantindo o anonimato ao participante (Anexo 5). Só após este momento se iniciou a entrevista, existindo um momento final de esclarecimento e registo de comentários e observações dos participantes. As entrevistas tiveram uma duração variável de 20 minutos a 1h38min.

3.2.1.3. Procedimentos de análise de dados

Todas as entrevistas foram transcritas integralmente e sujeitas a análise de conteúdo temática-categorial, tendo-se utilizado o software Dedoose, de utilização livre (<http://www.dedoose.com>), para organizar a informação numa árvore de categorias com a estrutura que se apresenta no Quadro 6. Algumas das categorias foram definidas *a priori* partindo dos focos temáticos identificados no guião e outras emergiram da análise das respostas dos entrevistados. Os excertos das respostas dos participantes foram organizados de acordo com as categorias, sendo que cada entrevistado representa uma fonte de dados. Assim, e para efeitos de procedimento de análise, sempre que um participante tenha referido uma determinada dimensão será sempre contabilizado como uma fonte (uma entrevista equivale a uma fonte) independentemente de o fazer unicamente ou várias vezes ao longo da entrevista.

Quadro 6. Árvore de categorias definidas *a priori* e emergentes utilizada para análise de dados

Categorias		RE	D	AA	EF
Conceito de CT		✓	✓	✓	✓
	Exemplos de CT referidas	✓	✓	✓	✓
	Transversalidade de competências por áreas profissionais	✓	✓	✓	✓
CT importantes nas áreas de economia e gestão		✓			
	Para estudantes ao longo da sua formação		✓		
	Para graduados	✓			
	Para recém-licenciados	✓			
	Dimensões mais	✓			

	valorizadas para quem não tem experiência profissional prévia				
	Graduados VS recém-licenciados	✓			
	Diferenças	✓			
	Semelhanças	✓			
	CT valorizadas pelo mercado de trabalho		✓	✓	✓
Economia VS Gestão enquanto áreas de saber		✓	✓		✓
	Diferenças	✓	✓		✓
	Semelhanças	✓	✓		✓
	CT VS Competências técnicas	✓	✓		
Outros critérios para avaliar candidatos		✓			
	Atividades e experiências (profissionais e não-profissionais)	✓			✓
	Impacto no desenvolvimento de CT	✓		✓	✓
	CT desenvolvidas no âmbito de determinada atividade/experiência			✓	✓
	Sentidas como mais reconhecidas pelo MT no seu caso particular			✓	
	Especificidades da função	✓			
CT requeridas no passado VS na atualidade		✓			
	Não existem diferenças	✓			
	Existem diferenças	✓			
	De há 5 anos para o presente	✓			
	De há 10 anos para o presente	✓			
CT requeridas no futuro próximo (de 3 a 5 anos)		✓			
	Sem diferenças comparativamente ao que é requerido hoje	✓			
	Com diferenças	✓			

Papel das universidades na promoção do desenvolvimento de CT		✓	✓	✓	
	CT estimuladas nas próprias disciplinas		✓		
	Alinhamento dos planos curriculares com exigência do MT	✓	✓	✓	✓
	Disciplinas "tradicionais" VS Disciplinas promotoras de CT		✓	✓	✓

Uma síntese dos resultados obtidos na fase 1 foi partilhada com todos os participantes que acederam a realizar entrevistas (Anexo 9) por uma questão de cortesia e na lógica de devolução de resultados às pessoas que contribuíram ativamente para que os mesmos fossem alcançados. Após confronto dos resultados obtidos com a literatura foi possível organizar, num referencial de competências provisório, os contributos recolhidos respeitantes às competências transversais mais valorizadas em perfis das áreas de Economia e Gestão.

Este referencial foi objeto de análise e discussão por parte de um grupo de cinco psicólogas em exercício de funções no SLH, antes de se construir o referencial na sua versão finalizada. Os critérios para escolha destas cinco profissionais prendem-se com a experiência de intervenção acumulada (com utilização de um referencial próprio de competências transversais), bem como a interação permanente com representantes de empresas que permite o acesso a informação valiosa do ponto de vista das competências que são requeridas pelo mercado de trabalho.

No final do mês de junho de 2014 e previamente ao momento de discussão focalizada, foi enviado por email um documento onde constavam definições possíveis para determinadas competências transversais, sendo solicitado às psicólogas que identificassem a que competência poderiam dizer respeito, atribuindo uma designação ao conceito que considerassem subjacente a cada definição (Anexo 6). Após receção dos contributos das psicólogas, foi agendado um momento para discussão partilhada, e partindo das perceções individuais, foram encontradas definições mais consensuais, existindo ajustes ao referencial na globalidade de todas as competências que o constituem. Considerou-se esta auscultação essencial no sentido de validar as categorias emergentes das perceções obtidas nas entrevistas, que, na sua versão final, foram formuladas de modo consistente com os contributos teóricos que a investigação tem vindo a demonstrar.

Considerando todas as contribuições referidas, estabilizou-se um referencial constituído por 45 competências transversais que surgiram como as mais valorizadas no perfil de economistas e gestores, referencial esse que foi integrado no questionário desenvolvido para a fase 2 e relativamente ao qual os respondentes desta fase se posicionaram.

3.2.2. Fase 2. Questionário on-line

3.2.2.1. Construção do instrumento

A segunda fase envolveu a recolha de dados junto de representantes de empresas a exercer funções na área de recursos humanos (ou outras, desde que) diretamente envolvidos nos processos de recrutamento e seleção de perfis de economia e gestão e teve lugar através do preenchimento de um questionário on-line disponibilizado na plataforma web criada para o efeito – www.observatoriodecompetencias.pt. Para além de permitir o acesso ao questionário – em todas as páginas existia uma hiperligação que permitia o acesso imediato ao questionário e particularmente através do separador “Investigação” –, a plataforma tem igualmente como objetivo apresentar informação global sobre o projeto de investigação (separador “Home”), um breve enquadramento teórico justificativo da pertinência de estudar o tema (separador “Enquadramento”), os objetivos do estudo e as fases que o constituem (separador “Investigação”), alguns dos trabalhos apresentados à comunidade científica acerca do tema (separador “Comunicações”) e os contactos para que os visitantes possam obter esclarecimentos ou informações sobre a investigação (separador “Contactos”)²⁴.

O questionário foi construído com recurso à ferramenta LimeSurvey Versão 1.87 e estruturado em 10 questões gerais através das quais se pretendeu obter/avaliar os seguintes aspetos:

- (1) informações prévias de caracterização (biográficas e sobre a empresa);
- (2) grau de familiaridade com o conceito de competências transversais;

²⁴ Existe ainda na plataforma o separador “Resultados” onde no final da fase 2 foram disponibilizados os principais resultados obtidos tanto na primeira como na segunda fase do estudo. No futuro, a plataforma poderá igualmente servir para o desenvolvimento periódico de estudos de auscultação ao mercado relativamente às competências mais valorizadas nas áreas de economia e gestão que surjam na sequência da presente investigação, no sentido de identificar tendências e atualizar os resultados obtidos à data.

- (3) papel do ES na promoção do desenvolvimento de competências transversais nas áreas de economia e gestão;
- (4) competências transversais enquanto critério de apreciação do perfil dos candidatos nos processos de recrutamento e seleção;
- (5) importância das competências transversais para o desempenho de funções nas áreas de economia e gestão;
- (6) importância das competências transversais por comparação às competências técnicas/específicas (três opções de resposta);
- (7) relevância das competências transversais apresentadas para o perfil profissional de economistas e gestores. No sentido de (a) ajudar os participantes a produzir uma resposta mais esclarecida e (b) a permitir que os participantes usassem os mesmos referentes, foram disponibilizadas definições para as competências apresentadas;
- (8) Identificação de competências menos desenvolvidas mas importantes para estes perfis profissionais;
- (9) relevância de (determinadas) competências transversais tendo em consideração áreas funcionais específicas (Administração; Comercial; Financeira; Legal; Marketing; Operações; Parcerias; Pesquisa e desenvolvimento; Produção; Serviços; Recursos Humanos; Tecnológica);
- (10) importância das atividades extracurriculares para o desenvolvimento de competências transversais (Anexo 7).

Todas as questões eram de carácter obrigatório, sendo que apenas (a) a indicação do número de trabalhadores das áreas de economia e gestão admitidos na empresa nos últimos 2 anos (na parte 1), (b) a identificação de outras atividades extracurriculares que poderiam contribuir para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes dos cursos de economia e gestão e a respetiva avaliação da contribuição associada (no ponto 5), e (c) o campo de observações/comentários que o participante considere pertinentes face às questões e ao tema subjacente ao questionário (no final do mesmo) tinham preenchimento facultativo.

Face às diversas formas e *timings* de divulgação do pedido de resposta ao questionário, houve o cuidado de garantir que as respostas de participantes que já tivessem preenchido o questionário só fossem consideradas uma vez (mediante a atribuição de um código de preenchimento que garantisse o anonimato dos dados facultados). De igual modo, tendo em conta a extensão do questionário, possibilitou-se

aos respondentes a gestão temporal do processo de resposta ao questionário (os respondentes poderiam interromper o preenchimento salvando as respostas e retomá-lo mais tarde).

3.2.2.2. Procedimentos de recolha e análise de dados

O questionário foi disponibilizado na plataforma entre julho e dezembro de 2014, tendo-se procurado incentivar o preenchimento do mesmo por representantes de empresas a nível nacional que trabalhassem na área de Recursos Humanos e/ou que estivessem diretamente envolvidos nos processos de recrutamento e seleção de perfis de economia e gestão, através dos meios já descritos no ponto 3.1.2.

De salientar, além do que já foi referido acerca da forma como se controlou e facilitou os acessos aos questionários, que foi igualmente obtido em *backoffice* um registo da frequência com que no momento do preenchimento do questionário, em questões relativas às competências, os participantes procuraram consultar as descrições relativas a cada competência transversal que aí lhe eram facultadas em formato de janela *pop-up*. Tal permitiu identificar quais as competências cuja designação tendia a suscitar maior dificuldade na compreensão do seu âmbito, resultados que se explicitam no capítulo seguinte.

Os dados recolhidos através do preenchimento do questionário foram automaticamente exportados do *limesurvey* para o software de análise IBM SPSS Statistics, versão 23. Num primeiro momento foram removidos os questionários não preenchidos na totalidade, sendo que apenas 118 dos 217 questionários foram considerados, por se encontrarem total e devidamente preenchidos. Depois, procedeu-se à análise descritiva da amostra e dos resultados e à análise diferencial dos resultados, que serão apresentadas no capítulo dos resultados.

3.2.2.2.1. Plano de análise de variáveis e sua justificação

As análises diferenciais das respostas foram realizadas considerando como variáveis independentes²⁵:

- (1) a formação de base dos respondentes (dois grupos: Socioeconómicas, Psicologia e RH);

²⁵ A distribuição dos dados relativos a estas variáveis não permitiu a constituição e a comparação estatística de outros grupos.

- (2) a função atual dos respondentes nas empresas empregadoras (dois grupos: RH, Não RH);
- (3) os anos de experiência profissional (quatro grupos: até 5 anos, dos 6 aos 12 anos, dos 13 aos 19 anos, mais de 20 anos).

A formação base dos respondentes foi organizada em:

- (a) formações socioeconómicas ($n=67$), englobando os cursos de Gestão de Empresas ($n=20$), Administração e Gestão de Empresas ($n=14$), Economia ($n=13$), Direito ($n=5$), Contabilidade ($n=3$), Ciências da Educação ($n=2$), Relações Internacionais ($n=2$), Sociologia ($n=2$), Administração e Comunicação Empresarial ($n=1$), Ciências Empresariais ($n=1$), Filosofia ($n=1$), Gestão da Inovação ($n=1$), Gestão de Marketing ($n=1$) e Relações Públicas ($n=1$);
- (b) formações em Psicologia e RH ($n=37$), que, tal como a própria designação do grupo indica, considerou as formações de Psicologia ($n=26$) e Recursos Humanos ($n=11$). As formações de Engenharia ($n=8$), Engenharia e Gestão Industrial ($n=3$), Línguas ($n=2$) e Medicina ($n=1$) não foram enquadradas em nenhum dos grupos, por se considerar, por um lado, que a sua natureza está muito distante dos dois enquadramentos formativos considerados e, por outro lado, por não existir expressão quanto ao número de participantes que permita a criação de um grupo, sendo que se garantiu o pressuposto da dimensão amostral para os dois grupos considerados na comparação.

A função atual que os respondentes desempenham nas empresas empregadoras foi organizada consoante a mesma se relacionasse com a área de Recursos Humanos ($n=42$) – Diretor de RH ($n=23$), Técnico de RH ($n=11$), Técnico de Recrutamento e Seleção ($n=9$), Estagiário de RH ($n=4$), Gestor de RH ($n=2$), Consultor de RH ($n=1$) e Human Resources Business Partner ($n=1$) – ou não ($n=76$), considerando-se os restantes enquadramentos funcionais referidos pelos participantes. Também para esta divisão dos respondentes em dois grupos se garantiu o pressuposto da dimensão amostral.

Nos anos de experiência profissional consideraram-se os quatro grupos identificados através da divisão dos participantes nos percentis 25, 50, 75 e 100, tendo-se garantido o pressuposto da dimensão amostral: até 5 anos ($n=31$), dos 6 aos 12 anos ($n=31$), dos 13 aos 19 anos ($n=27$) e mais de 20 anos ($n=29$).

Como variáveis dependentes consideraram-se:

- (1) familiaridade com o conceito de competências transversais (muito pouco familiarizados, pouco familiarizados, muito familiarizados, completamente familiarizados);
- (2) percepção de que as Instituições de Ensino Superior com oferta de formação nas áreas de Economia e Gestão promovem o desenvolvimento de competências transversais (não promovem, promovem pouco, promovem bastante);
- (3) percepção da frequência com que as competências transversais são consideradas um critério a ter em conta na apreciação do perfil dos candidatos em processos de recrutamento e seleção (nunca, pouco, muito, sempre);
- (4) importância atribuída às competências transversais para o desempenho de atividades profissionais nas áreas de Economia e Gestão (nada, pouco bastante, extremamente);
- (5) importância atribuída às competências transversais comparativamente às competências técnicas/específicas (menos importantes, tão importantes, mais importantes);
- (6) percepção de diferenças ao nível das competências transversais requeridas em profissionais com experiência comparativamente a perfis sem experiência profissional (há diferenças, não há diferenças); e
- (7) percepção de relevância das competências transversais consoante se trate de um perfil de Economia ou de Gestão [apenas para o grupo de participantes que diferencia competências transversais mais relevantes para Economia e Gestão] (nada relevante, pouco relevante, bastante relevante, completamente relevante).

Torna-se importante perceber a (1) familiaridade com o conceito tendo em conta a formação de base dos participantes, pelo facto de se ter considerado formações com naturezas muito distintas, esperando-se que os profissionais formados em áreas mais ligadas às áreas de Psicologia e Recursos Humanos percecionem uma maior familiaridade com dimensões não técnicas exigidas aos colaboradores. É igualmente relevante compreender se a função atual na empresa condiciona, de alguma forma, a noção de familiaridade com o conceito, já que à partida as áreas profissionais mais relacionadas com a gestão de RH utilizarão mais esta dimensão nas suas ações profissionais, como por exemplo nos processos de recrutamento e seleção, nas ações

formativas e nos planos de desenvolvimento individual. Em termos dos anos de experiência profissional, será interessante perceber se a atividade profissional continuada influencia a forma como os profissionais compreendem o conceito de competências transversais.

Quanto à (2) percepção da forma como as Instituições de Ensino Superior com oferta de formação nas áreas de Economia e Gestão promovem o desenvolvimento de competências transversais, será interessante compreender o fenómeno à luz da formação de base dos participantes, no sentido de perceber qual a avaliação que indivíduos com formação base nas ciências socioeconómicas fazem desta dimensão, na medida em que a grande maioria realizou a licenciatura em Gestão e Economia. De igual forma, a função atual na empresa poderá influenciar a forma como os participantes avaliam a forma como as Instituições de Ensino Superior se orientam em torno deste tema pelo maior ou menor contacto que têm quer com estas instituições, quer com os profissionais recém-graduados que vão chegando ao mercado de trabalho. Também o tempo de experiência profissional será um critério interessante a considerar, percebendo se o maior ou menor afastamento dos profissionais do momento de ingresso no mercado de trabalho introduz diferenças na forma como avaliam o papel das Instituições de Ensino Superior na promoção intencional do desenvolvimento destas dimensões.

Relativamente à (3) percepção da frequência com que as competências transversais são consideradas um critério a ter em conta na apreciação do perfil dos candidatos em processos de recrutamento e seleção, espera-se que os profissionais que exercem funções de RH estejam mais sensibilizados para considerar esta dimensão como relevante do que os que não exercem funções dessa natureza, sendo igualmente interessante perceber se a natureza da formação base dos participantes faz diferir estas percepções, antecipando-se que os participantes das áreas de Psicologia e Recursos Humanos tendam a considerar as competências transversais como um fator preponderante nestes processos, independentemente de desempenharem ou não funções de RH nas empresas. O tempo de experiência profissional poderá também condicionar a forma como os participantes consideram as competências transversais relevantes para estes processos de apreciação de candidatos, na medida em que se sabe que a integração desta dimensão de análise neste tipo de processos é uma tendência relativamente recente, sendo que no passado se privilegiava a validação de competências técnicas, não se chegando a avaliar dimensões comportamentais, pelo menos intencional e explicitamente.

É relevante conhecer a (4) importância atribuída às competências transversais para o desempenho de atividades profissionais nas áreas de Economia e Gestão bem como a (5) importância atribuída às competências transversais comparativamente às competências técnicas/específicas em função da formação base, no sentido de compreender se indivíduos com formação em Economia e Gestão (integrados no grupo de formação de socioeconómicas) reconhecem maior ou menor importância às dimensões científicas/técnicas ou ao perfil comportamental do que indivíduos com outras formações, pelo facto de terem realizado formação específica nestas áreas de exercício profissional. Também em relação à função atual desempenhada será curioso perceber até que ponto os profissionais a exercer funções de RH tomam em consideração estes dois critérios (competências transversais e técnicas) na apreciação do exercício profissional de economistas e gestores em contexto, podendo esta dimensão influenciar por exemplo a forma como os descritivos funcionais para estas áreas são definidos. Quanto aos anos de experiência profissional, será interessante analisar de que forma o entendimento sobre os perfis profissionais de economia e gestão se tem alterado ao longo do tempo, evoluindo de concepções mais tecnicistas da função para perspetivas mais holísticas e multifatoriais dos profissionais destas áreas.

Considerando (6) percepção de diferenças ao nível das competências transversais requeridas em profissionais com experiência comparativamente a perfis sem experiência profissional será interessante perceber de que forma profissionais com formação base mais associada às ciências socioeconómicas se posicionam, na medida em que o tempo de experiência pode transformar as exigências que lhes são colocadas do ponto de vista dos desafios profissionais (até pela evolução funcional que se antecipa ao longo do tempo). Quanto ao facto de trabalhar na área de RH, espera-se que profissionais nestes enquadramentos funcionais percebam eventuais *nuances* distintivas entre perfis mais juniores e séniores, tendo em conta a natureza das atividades que desenvolvem, seja nos processos de seleção de candidatos ou em processos de desenvolvimento dos colaboradores. Também o tempo de experiência profissional poderá fazer variar a percepção entre o que é requerido, do ponto de vista das competências transversais a profissionais mais jovens e mais experientes, na medida em que os próprios respondentes terão maior ou menor conhecimento a nível pessoal destas transformações e exigências, fruto do seu mais longo ou curto período de exercício profissional.

Finalmente, e em relação à (7) percepção de relevância das competências transversais consoante se trate de um perfil de Economia ou de Gestão, torna-se pertinente perceber de que maneira a formação base mais ou menos relacionada com

estas áreas funcionais influencia a definição do perfil comportamental (para além do técnico) de profissionais das mesmas áreas. Igualmente em relação aos profissionais a desempenhar funções de RH nas empresas será interessante compreender se o que esperam em termos de perfis comportamentais dos profissionais das áreas de Economia e Gestão é diferente de profissionais a desempenhar funções não relacionadas com os Recursos Humanos, pois será sobre este perfil que as Instituições de Ensino Superior deverão estar atentas, no sentido de antecipar o desenvolvimento intencional destas dimensões nos estudantes destas áreas de formação. Será também interessante perceber se o perfil de competências transversais relevantes se vai transformando, na percepção de profissionais, à medida que estes vão adquirindo experiência profissional, valorizando dimensões diferentes consoante estejam mais em início de carreira ou não.

A relação entre as variáveis independentes e dependentes referidas foi testada através de procedimentos de estatística inferencial paramétrica, como testes *t student* para amostras independentes e para amostras emparelhadas e ANOVAs intersujeitos e de medidas repetidas.

Nos estudos correlacionais foi analisada a relação entre as competências transversais que os participantes do grupo que diferencia as áreas de Economia e Gestão consideram mais relevantes para cada uma dessas áreas, a saber:

- (a) Orientação para resultados para a área de Economia e para a área de Gestão;
- (b) Tomada de decisão para a área de Economia e para a área de Gestão;
- (c) Planeamento para a área de Economia e para a área de Gestão;
- (d) Trabalho em equipa para a área de Economia e para a área de Gestão;
- (e) Responsabilidade para a área de Economia e para a área de Gestão;
- (f) Relacionamento interpessoal para a área de Economia e para a área de Gestão;
- (g) Raciocínio numérico para a área de Economia e para a área de Gestão;
- (h) Ética e deontologia para a área de Economia e para a área de Gestão;
- (i) Pensamento crítico para a área de Economia e para a área de Gestão; e
- (j) Sentido de qualidade para a área de Economia e para a área de Gestão.

Foram ainda reportadas as competências transversais mais importantes a desenvolver nas áreas de Economia e Gestão considerando se os participantes diferenciam ou não entre Economia e Gestão, bem como as competências transversais

identificadas como as mais importantes a desenvolver para determinadas áreas funcionais nas quais os profissionais de Economia e Gestão desenvolvem as suas atividades para a amostra total. Finalmente, foi ainda analisada a perceção quanto à contribuição das atividades extracurriculares para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes de economia e gestão para a amostra total de participantes.

Capítulo III. Resultados

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos na fase 1 e 2 do estudo. Considerou-se pertinente evidenciar os resultados das duas fases separadamente, no sentido de manter a uniformidade da estrutura utilizada no capítulo da metodologia, onde se apresentam as informações de acordo com este modelo de organização. Aproveita-se ainda para detalhar o momento de discussão focalizada que antecedeu a fase 2, bem como os respectivos resultados.

1. Fase 1

Os resultados apresentados de seguida referem-se às entrevistas conduzidas junto de representantes de empresas, docentes, antigos alunos e estudantes finalistas da Católica Porto Business School, instituição no âmbito da qual se desenvolveu esta primeira fase do estudo, pelas razões anteriormente apresentadas. Encontram-se organizados nas questões de investigação definidas juntamente com os objetivos específicos da Fase 1 identificados no capítulo da Metodologia.

Questão de investigação 1. *Em que medida os participantes – representantes de empresa, docentes, antigos alunos e estudantes finalistas – se encontram familiarizados com o conceito de competências transversais, atendendo à sua dimensão de transversalidade?*

No momento inicial das entrevistas foi interessante perceber as representações que os participantes em relação ao conceito de competência transversais, sendo esse o objeto de estudo. Percebe-se pelo discurso a multiplicidade de conceções de que se reveste esta temática (muitas vezes decorrentes das áreas de saber nas quais o conceito pode ser enquadrado), sendo possível compreender pontos de toque nas diversas perspetivas apresentadas:

as competências nasceram por iniciativa da gestão, este movimento pelo menos competência daquilo que estamos a falar. E portanto não é propriamente uma invenção nova, mas é uma recriação com uma latitude muito ampla de coisas que a Psicologia já tinha arrumado. Mas digamos com uma nova configuração, criando-se um conceito muito amplo, que abrange muita coisa desde as aptidões, eu diria as capacidades e as aptidões até comportamentos mais ou menos articulados que as pessoas usam com um determinado fim, [...] que são coisas mais complexas, [refere alguns exemplos], e que a tudo isto chamamos competências. Portanto competência é um conceito muito complexo porque tem muitos níveis, uma das dificuldades práticas que nós temos a trabalhar com o conceito é precisamente a que é que podemos chamar competência. E isso é uma

dificuldade que vem da própria génese do paradigma. Só que esta questão apareceu numa altura crucial. [...] as competências poderiam ser só uma moda ou mais uma buzzword mas não são porque aconteceu numa altura em que as funções deixaram de poder ser o centro de gravidade da gestão. E então era preciso encontrar uma solução porque as funções, pela sua instabilidade, pela mudança muito rápida, pela instabilidade, porque... pela própria aceleração de tudo, deixaram de funcionar como referência estável e, no seu lugar, ficou naturalmente as competências, porque os gestores perceberam que não se podia continuar a gerir focado naquilo que as pessoas estavam a fazer, mas que o que nós tínhamos que gerir era aquilo que as pessoas eram capazes de fazer. E isto fez emergir com toda a força as competências como um novo paradigma. [RE02]

De uma forma geral, os participantes revelaram-se familiarizados com o conceito de competências transversais, enfatizando sobretudo a dimensão comportamental e revelando exemplos para ilustrar as definições apresentadas. Foi interessante perceber que as perceções de diferentes interlocutores, independentemente de se situarem mais na esfera académica ou no contexto laboral, parecem fazer emergir um entendimento comum relativamente ao conceito:

são competências transversais no sentido que não são... não provêm de uma formação por exemplo específica ou técnica que a pessoa tenha, podem ser adquiridas em qualquer contexto e em qualquer dimensão da nossa vida seja ela pessoal, profissional, e que têm exatamente essa característica, ou seja, serem transversais a diferentes contextos e aplicáveis em diferentes contextos, ainda que possamos desenvolvê-las mais em determinada atividade [...] portanto, são transferíveis para diferentes contextos e são transversais nesses contextos [RE21]

essencialmente é tudo aquilo que não se aprende nos livros, aprende-se com a prática [...] não é saber fazer mas é o saber como fazer, isso é, conseguir montar, após a lógica que nós aprendemos, e depois conseguir aplicá-lo [...] são competências que são tão importantes que conseguimos aplicá-las tanto em diversos contextos profissionais como também em contextos pessoais, vai-se também melhorando tanto nessa perspetiva pessoal como a perspetiva profissional [AA01]

competência transversal? Não é mais do que as coisas que nós vamos conseguindo fazer não-técnicas, [...] toda a bagagem que temos desde capacidade de adaptação, desde sabermos estar nos diferentes sítios, desde ter a capacidade de desenrasque... ou seja, todas as capacidades que temos

que não são técnicas. [...] eu estou a ser contratado neste momento não porque tenho uma... sei lá, uma qualidade técnica ou porque sei fazer aquilo ou aqueleoutro, não, mas exatamente por isso, porque sei-me adaptar às diferentes circunstâncias e sei como reagir às diferentes circunstâncias [EF01]

a competência transversal tem a ver com quase tudo aquilo que nós não conseguirmos avaliar diretamente, ou mais objetivamente. Enquanto que as competências científicas, digamos, nós temos parâmetros definidos para as classificar e as avaliar, porque é isso que nas cadeiras mais tradicionais nós avaliamos. [...] é tudo aquilo que não entra dentro das competências mais científicas mas que são fundamentais, ou podem ser fundamentais em algumas disciplinas, para o desempenho das componentes mais científicas [D03]

A par da abrangência na definição, é importante, na perspetiva dos entrevistados, entender as competências transversais enquanto dimensões a desenvolver e a mobilizar em contexto, abrindo portas para a discussão acerca da transversalidade do conceito:

uma das características que eu penso que está associada às competências transversais é essa... [...] na definição de uma competência vem claramente a ideia da mobilização de um saber em contexto, não é? [...] se é assim, falar de competências transversais não fará muito sentido, porque se os contextos são diferentes, não é, aquilo que nós mobilizamos para um contexto, se o contexto varia nós já não conseguimos... portanto, o que é isso da competência transversal? [D10]

Assim, e no discurso dos participantes, as competências transversais serão importantes para qualquer área, independentemente da sua natureza científica, sendo que algumas poderão ser particularmente relevantes em determinados enquadramentos funcionais:

Competências transversais para mim são as soft skills, ou seja, são aquilo... é tudo o que seja para além do nível de licenciatura em economia, ou seja, não é contabilidade, não é controlo de gestão, não é econometria, não, é tudo o que seja para além disso, é a capacidade... é sentido de liderança, a capacidade de orientação para objetivos... a nossa capacidade de conseguir gerir a nossa agenda, a capacidade de comunicação uns com os outros, de saber lidar uns com os outros, ou seja, é tudo para além daquilo que nós aprendemos aqui na faculdade, que vai para além da matemática e da

econometria! [...] é tudo um bocadinho que saia dessa parte de formação profissional. [EF03]

As competências transversais de facto são as mesmas e igualmente importantes independentemente das pessoas serem de economia e gestão, de engenharia ou de outra coisa qualquer [...] tem muito a ver o comportamento e com a existência social, que são comuns e transferíveis, ou seja, se eu mudar de função, se eu mudar de empresa, se eu mudar até de profissão estas competências acompanham e são usadas, digamos, da mesma forma. Eu diria da mesma forma, independentemente da função que eu tenha, da profissão que eu exerça, etc. E depois com o tempo até se percebeu que independentemente até algumas delas do nível hierárquico em que eu estou! Porque por exemplo, as competências mais ligadas com o relacionamento social e de comunicação são... não se pode dizer que sejam mais importantes para um diretor geral do que são para um... para um staff normal. Eu diria que são diferentes mas não são... não posso dizer que um precisa mais do que o outro, porque ambos precisam [RE02]

Com certeza haverá profissões, principalmente aquelas que estejam mais ligadas à relação e ao contacto com outras pessoas, que necessitem mais desse tipo de competências. Acho que um médico ou um contabilista, aqui é diferente o grau de competências que é exigido. Agora eu acho que é importantíssimo, cada vez mais que as pessoas desenvolvam e sejam multidisciplinares, não só nas tais hard skills, nas académicas e no que aprendem em disciplinas, como também nas soft skills. [AA06]

As competências transversais são sempre aquelas que não prendem, digamos, que o indivíduo à função. Não é? Ou seja, independentemente de ele estar a trabalhar nesta empresa ou naquele setor de atividade ou naquela função, são sempre consideradas competências core, portanto, competências que lhe vão fazer falta, não é? Que não o prendem a uma função específica, a uma área de especialização concreta. Portanto, hão-de fazer dele uma pessoa hábil em diferentes contextos profissionais e pessoais, se quisermos. [RE08]

E são transversais porque não são específicas normalmente de uma só função, há algumas características, algumas competências que são mesmo transversais a todas as funções, que têm a ver com a cultura da empresa e com a cultura da organização, que é logo aí se calhar até vai um bocadinho para além das competências se calhar mesmo em termos de... a questão dos valores, da questão dos princípios que tem a ver com os valores da cultura da empresa, também se faz essa, procura-se fazer essa avaliação e ver se

existe um match e depois se calhar em algumas competências que são comuns a várias funções e portanto que não são específicas de várias áreas e que são relevantes para aquela função em questão [RE01]

no fim de contas essas competências transversais podem ser... mais ou menos tratadas de forma idêntica ou terem a mesma importância independentemente de eu estar a falar com um licenciado em economia, de um licenciado em engenharia, de uma pessoa que tem formação em medicina ou em psicologia. [D05]

e sobretudo também há outra coisa que me parece importante que é a visão de que se as competências são contexto-dependentes significa que elas não estão residentes nos sujeitos. Que é outra questão que me parece fundamental. Eles não estão residentes nos sujeitos. [D09]

Da interação das competências transversais com as científicas e técnicas surgirá, portanto, um todo articulado que transforma os indivíduos de forma a estarem melhor preparados para os desafios académicos e profissionais:

Eu quase que punha a coisa nesta perspetiva: mesmo quando eu dou aulas ou quando um professor dá aulas, há a parte do conhecimento científico, do conhecimento académico, em que o professor pode ser melhor ou pior, não importa, mas que tem que constar, em princípio tem de constar para a aula chegar ao seu propósito. Mas depois a própria capacidade de comunicação do professor é um elemento que se calhar faz com que as coisas funcionem melhor ou pior e que entra muito mais no domínio da competência transversal. E que se calhar vai influenciar a empatia que consegue criar ou não consegue criar numa determinada situação letiva. Do ponto de vista dos estudantes acaba por ser, dos estudantes e futuros profissionais, acaba por ser a mesma coisa! Portanto, o que é que no pack que é o candidato a uma determinada função conta, de facto, o conhecimento que o estudante conseguiu consolidar ao longo do tempo, portanto a formação científica na minha opinião deve continuar sempre a ser valorizada, não deixada em segundo plano, mas a par disso temos as outras dimensões que podem contribuir para que aquele candidato seja bem-sucedido [D02]

Questão de investigação 2. *Quais serão, na perspetiva dos mesmos grupos de participantes, as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho em recém-licenciados das áreas de Economia e Gestão?*

Quanto às competências transversais que os participantes do grupo de representantes de empresas apontam como as mais importantes para as áreas de Economia e Gestão e conforme se pode observar no Quadro 7:

Quadro 7. Competências transversais que o mercado de trabalho mais valoriza nos licenciados e recém-licenciados de economia e gestão referidas pelos participantes RE

Competências transversais	Licenciados (fontes)	Recém-licenciados (fontes)	Competências transversais	Licenciados (fontes)	Recém-licenciados (fontes)
Comunicação	16	17	Pensamento crítico/questionamento	5	6
Trabalho em equipa	15	18	Autonomia	5	5
Relacionamento interpessoal	11	12	Humildade	5	5
Proatividade e iniciativa	10	12	Lidar com a multiculturalidade e diversidade	4	6
Domínio de línguas estrangeiras	10	10	Negociação	4	5
Liderança	10	9*	Gestão da própria carreira	4	4
Dinamismo	9	10	Inteligência emocional	4	4
Adaptabilidade	8	10	Organização	4	4
Orientação para resultados	8	9	Persuasão	4	4
Capacidade analítica	7	8	Gestão do tempo	4	3
Gerir emoções e stress	7	8	Tomada de decisão	4	3
Resolução de problemas	7	8	Persistência	3	5
Resiliência	6	9	Análise numérica	3	4
Disponibilidade	6	8	Postura e atitude profissional	3	4
Inovação e mudança	6	7	Criatividade	3	3
Orientação para o cliente	6	7	Planeamento	3	3
Abertura para aprender	5	7	Sentido de compromisso com a organização	3	3
Atitude comercial	5	6	Domínio de tecnologias de informação	3	3
Empatia	5	6	Visão sistémica	3	3

*De acordo com os participantes, a referência a esta competência no caso dos recém-licenciados deve ser lida enquanto potencial para liderar

aquelas competências que eu acho que nós, empresa, procuramos em qualquer candidato, e que sabemos que são fundamentais no mundo laboral de hoje em dia. É o espírito de equipa, é o trabalhar por objetivos, é o

conseguir adquirir conhecimentos ouvindo os outros e adaptando muito do que... das competências técnicas que têm às novas realidades. Eu acho que isto é fundamental nos dias de hoje nas organizações modernas, porque muitas vezes nós temos áreas técnicas muito específicas mas que depois os profissionais são altamente especializados mas depois colocados num projeto que é multidisciplinar, acabam por não ter uma flexibilidade de raciocínio que lhes permita ajustar e até ter uma perspetiva fora da sua área técnica. Portanto, achamos que estas competências transversais são fundamentais. Pronto, o saber trabalhar em equipa sem dúvida, o conseguir aprender outras competências, outras realidades, no fundo conseguindo extravasar um pouco da sua formação académica, para além da sua formação académica. [RE11]

De uma forma geral as competências identificadas estão em consonância com o que a literatura neste domínio tem vindo a destacar, surgindo referência às competências de:

- (a) comunicação (Cabral-Cardoso et al., 2006; Carnevale et al., 1998; Evans, 2001; Evers et al., 1998; Fallows & Steven, 2000; Jackling & De Lange, 2009; Wagner & National Business Education Association, 2001);
- (b) trabalho em equipa (Cabral-Cardoso et al., 2006; Carnevale et al., 1998; Evans, 2001; Evers et al., 1998; Jackling & De Lange, 2009; Raybould, & Sheedy, 2005; Wagner & National Business Education Association, 2001);
- (c) relacionamento interpessoal (Cabral-Cardoso et al., 2006; Evans, 2001; Evers et al., 1998; Fallows & Steven, 2000; González & Wagenaar, 2003; Heimler, 2010; Jackling & De Lange, 2009);
- (d) proatividade e iniciativa (Evers et al., 1998);
- (e) domínio de línguas estrangeiras (Cabral-Cardoso et al., 2006; González & Wagenaar, 2003); e
- (f) liderança (Carnevale et al., 1998; Evers et al., 1998; Heimler, 2010; Jackling & De Lange, 2009; Raybould & Sheedy, 2005);

como as competências transversais que os representantes do mercado de trabalho mais valorizam em economistas, gestores e recém-licenciados de ambas as áreas. No entanto, algumas competências parecem não reunir tanto consenso entre os participantes, nomeadamente a adaptabilidade, a resiliência, disponibilidade, a abertura para aprender, lidar com a multiculturalidade e diversidade, a persistência, a ambição e

a cooperação, que são consideradas mais relevantes no caso dos recém-licenciados (com pelo menos dois ou três participantes a referirem-nas).

Apresentam-se no quadro 8 os resultados respeitantes às perceções de docentes, antigos alunos e estudantes finalistas relativamente às competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho em recém-licenciados das áreas de Economia e Gestão.

Quadro 8. Comparação das perceções de Estudantes Finalistas, Antigos Alunos e Docentes relativamente às competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho

Competências transversais	EF	AA	D		
			Valorizadas pelo mercado de trabalho	Valorizadas nos estudantes	Desenvolvidas e avaliadas nas disciplinas
Adaptabilidade/flexibilidade	✓	✓			
Análise de informação		✓	✓	✓	✓
Argumentação				✓	✓
Assertividade		✓	✓	✓	
Atenção ao detalhe		✓		✓	
Autonomia	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidade para resolver problemas	✓	✓	✓	✓	
Competências técnicas	✓	✓		✓	✓
Comunicação escrita	✓	✓	✓	✓	✓
Comunicação oral	✓	✓	✓	✓	✓
Comunicação persuasiva	✓	✓	✓	✓	✓
Criatividade e originalidade	✓	✓		✓	
Domínio de línguas estrangeiras	✓				
Domínio de tecnologias de informação				✓	
Escuta			✓	✓	
Gestão do tempo	✓	✓	✓	✓	✓
Interação com outros	✓	✓	✓	✓	
Lidar com a multiculturalidade	✓				
Liderança	✓		✓	✓	
Motivação para aprender			✓	✓	✓
Networking	✓			✓	
Organização	✓	✓		✓	✓
Orientação para objetivos	✓	✓		✓	
Persistência	✓	✓	✓		
Pesquisa de informação		✓		✓	
Postura e atitude profissional	✓	✓		✓	
Proatividade e iniciativa	✓	✓	✓	✓	
Responsabilidade	✓		✓	✓	✓
Sentido e posicionamento crítico		✓	✓	✓	✓
Sentido ético			✓		
Síntese		✓	✓	✓	
Trabalho em equipa	✓	✓	✓	✓	✓

Pelo menos um participante em cada grupo referiu a autonomia, a capacidade para resolver problemas, a comunicação escrita, oral e persuasiva, a gestão do tempo, a interação com outros, a persistência, a proatividade e iniciativa e o trabalho em equipa como as competências transversais mais valorizadas. No rol das referidas pelos participantes de apenas um dos grupos aparece o domínio de línguas estrangeiras (estudantes finalistas), mas esta dimensão reaparece na reflexão acerca das atividades extracurriculares, quando um dos participantes antigo aluno destaca a necessidade de investimento da faculdade nesta dimensão, à semelhança de outro participante do mesmo grupo, que faz o mesmo reforço no que respeita às tecnologias de informação, especificamente *word* e *powerpoint*. Um resultado interessante é o facto de as competências técnicas – aqui entendidas enquanto competências do domínio do saber específico, mas que podem ser aplicadas em contextos profissionais distintos e mobilizadas em diferentes disciplinas (*p.e.*, o domínio de conceitos organizacionais, de gestão, marketing, e recursos humanos) – não terem sido referidas por nenhum dos docentes enquanto competências valorizadas pelo mercado de trabalho. Tal facto poderá dever-se (1) à leitura implícita, por parte deste grupo, da necessidade de os empregadores considerarem esta dimensão, na medida em que se enquadra no domínio técnico e/ou (2) ao facto de terem noção que o estudo incidia sobre a dimensão das competências transversais.

Questão de investigação 3. *Comparando perfis com e sem experiência profissional nas áreas Economia e Gestão, de que forma o perfil de competências transversais de recém-licenciados se aproxima do perfil de profissionais com experiência dessas mesmas áreas, na opinião dos representantes de empresas?*

Relativamente à experiência profissional, os participantes consideram que o facto de os recém-licenciados não terem dados relevantes no seu percurso a assinalar a este nível fará com que a sua abordagem, em situação de entrevista, seja mais no sentido de explorar as outras atividades que foram desenvolvendo. Aqui, as competências transversais assumem um papel muito relevante, pois será através desta narrativa e da postura que os candidatos evidenciam em entrevista que os recrutadores conseguirão inferir determinadas características do perfil.

quando fazemos uma entrevista ou um processo de seleção para um júnior ou para um júnior com menos de dois anos de experiência que não tem nada, estágio profissional, evidentemente não podes valorizar se vai fazer bem o seu trabalho ou não, porque nunca o fez! Então o que tens de valorizar são muito os aspetos gerais, como se a pessoa comunica bem ou não, se te

apercebes na entrevista que pode ser uma pessoa conflituosa ou não, se... temas gerais. As entrevistas dos júniores são as mais difíceis de todas, porque não tens coisas para perguntar. Tens de perguntar muitas vezes pela sua vida pessoal. Porque é a única que eles têm! E pelo percurso na universidade [RE13]

Claramente uma pessoa que é recém-licenciada, uma vez que eu não tenho, digamos, uma experiência profissional, eu vou ter que me centrar mais no percurso dela académico e em alguma experiência mais internacional, através de um estágio que ela tenha tido, que pode ter um impacto mais forte ou não, dependendo [RE17]

Quando falamos de perfis já com uma experiência superior mudam efetivamente as competências. Até porque com o adquirir dessa experiência o âmbito funcional também se altera, ou seja, normalmente são funções... normalmente falamos de mais de cinco anos de experiência profissional, já exigem coordenação de equipas muitas vezes, portanto já entram aqui outras competências associadas à gestão, que pode ser uma gestão também da tarefa ou gestão de pessoas, nomeadamente competências associadas a liderança. Podemos chamar-lhe liderança, impacto e influência, coordenação de equipas... depois entram as competências também de gestão de projeto em si, portanto claramente há uma diferença entre aquilo que é procurado para pessoas sem experiência ou pessoas com experiência [RE20]

Assim, e uma forma geral os participantes RE parecem considerar o perfil de licenciados e recém-licenciados bastante semelhante, conforme se pôde observar no Quadro 7.

Questão de investigação 4. *Quais as experiências extra-acadêmicas que, na opinião dos participantes Representantes de Empresas, Antigos Alunos e Estudantes Finalistas, poderão ter mais impacto no desenvolvimento de competências transversais em estudantes de Economia e Gestão?*

Relativamente às experiências profissionais e não-profissionais, os participantes identificam algumas que consideram capazes de suscitar o desenvolvimento de determinadas competências transversais, corroborando o que a literatura também vem defendendo (Rocha, 2012), ainda que este desenvolvimento nem sempre seja feito de modo intencional:

claro que naturalmente a experiência de trabalho e de vida ajuda-nos a desenvolver as competências, mas a pessoa ou o recém-graduado que tenha

estado envolvido em não sei quantas atividades noutros contextos que nem só a faculdade, acreditamos que até possa ter um perfil de... ou uma capacidade de trabalho em equipa, mais interessante do que às vezes pessoas que já têm determinada experiência profissional mas nunca tiveram que se envolver em atividades, ou nunca procuraram essas atividades de trabalho em equipa [RE21]

Atividades como voluntariado (Fortin, 2006; Phillips & Phillips, 2000; Thomas, 2001), associativismo (Romão, 2005, Outubro), envolvimento em júnior-empresas, participação em desafios de gestão, experiências de mobilidade internacional (Bracht et al., 2006), desporto, intervenção do SLH e experiência profissional na área – os estudantes finalistas associam as experiências de estágio a este contacto e também valorizam experiências profissionais pontuais e não diretamente relacionados com a área de saber (Knight & Yorke, 2000), são consideradas propícias ao desenvolvimento e mobilização de competências transversais e, nalguns casos, também de competências técnicas (quando permitem a aplicação de conhecimentos diretamente relacionados com a área de saber, nomeadamente projetos desenvolvidos nas júnior-empresas ou desafios de gestão):

Atividades extrauniversidade, digamos assim, são muito importantes para a formação da pessoa. Tanto em termos de ações de voluntariado, a participação em associações, dependendo do tipo de desporto também que fazem, podem evidenciar determinadas características da pessoa. O trabalho, o trabalho no verão, o trabalho a part-time, são coisas também muito importantes que eu à partida avalio quando entrevisto um candidato, não é? Normalmente estas pessoas têm competências transversais mais desenvolvidas do que aquelas que à partida estiveram só a fazer o curso durante o período da universidade [RE07]

Os antigos alunos destacam ainda a importância da frequência/participação em conferências e seminários da área, enquanto que os estudantes finalistas enfatizam o envolvimento em grupos académicos (p.e., tuna académica), a organização de eventos pontuais ou mesmo outras atividades culturais/de lazer. Não obstante, convém salvaguardar que, para os participantes, não será a experiência *per se*, nem a sua natureza que permitirão predizer o desenvolvimento de determinada competência, mas antes a leitura que o indivíduo faz do processo de aprendizagem e desenvolvimento em si mesmo:

[...] não importa a natureza da atividade, o que importa é encontrarmos pontos de interesse e que não nos limitemos só às atividades

extracurriculares que tenham a ver com a licenciatura, que eu acho isso limitador [EF05]

Assim, caberá às instituições de ensino superior refletir sobre a importância de promover ativamente o envolvimento dos seus estudantes em diversas experiências extracurriculares e breves imersões no mercado de trabalho ao longo do seu percurso acadêmico, sublinhando os ganhos decorrentes das experiências internacionais e procurando oferecer programas individualizados que potenciem o desenvolvimento e diferenciação dos estudantes, aproximando-os cada vez mais do mercado de trabalho e preparando-os para os desafios profissionais futuros (Oliveira & Guimarães, 2010; Pillai et al., 2012; Wagner & National Business Education Association, 2001).

Questão de investigação 5. *Relativamente à abordagem das Instituições de Ensino Superior, em que medida as práticas das mesmas estarão a promover o desenvolvimento intencional de competências transversais em perfis de Economia e Gestão, de acordo com as expetativas do mercado de trabalho?*

Quanto à forma como as Universidades parecem estar (ou não) a promover as competências transversais requeridas para estas áreas de formação e profissionais de uma forma aproximada às expetativas do mercado de trabalho, os representantes de empresas percecionam que existe ainda algum caminho a percorrer:

as empresas têm de ser mais exigentes com os recém-licenciados em termos das soft skills que eles trazem. Ok? Acho que há coisas que se calhar ainda são um bocadinho toleráveis a quem sai das universidades, a esse nível, ao nível da maturidade, tudo bem que as pessoas saem mais novas do que saíam antigamente, que eu acho que no futuro... devem deixar de ser toleradas, não é? O saber estar, não é? [...] eu acho que as universidades aí têm cada vez mais um papel importante. Com Bolonha, o desenvolvimento de outras competências que não sejam só as competências académicas, eu acho que tem que fazer com que as empresas sejam mais exigentes a esse nível. Não olhem para um recém-licenciado como «pronto, ele agora vai crescer a este nível e depois... mas pronto, tem mais competências académicas e portanto...», eu acho que têm de ser mais exigentes [RE09]

Há 12 anos púnhamos o foco nas competências técnicas e depois de 8 anos dissemos «fizemos muito bem, estão muito bem preparados, mas esquecemos as transversais!». Agora estamos a pôr o foco nas transversais e eu não sei se dentro de 3 anos diremos «esquecemos as competências técnicas!». A sensação que tenho é somos capazes de nas universidades pôr

o foco nas duas vertentes? Que saiam bem preparados tecnicamente e que tenham o mínimo de desenvolvimento das competências transversais? Somos capazes de fazer a duas coisas? Esta é a minha dúvida. Então não sei se o tema das competências é um ciclo como os ciclos económicos. Que vai, e volta... Então, se volta, estamos a fazer imagem do futuro, então dentro de 10 anos esperamos estar a trabalhar, teremos problemas com as competências técnicas. Mas repito, na minha opinião eu prefiro uma pessoa que saiba menos e que tenha as competências transversais mais desenvolvidas porque a parte de saber eu resolvo na empresa. A parte de ser não posso resolver. [RE13]

Já no que respeita ao plano curricular dos cursos de Economia e Gestão da instituição em particular, os antigos alunos e estudantes finalistas consideram que o mesmo se encontra alinhado com as expectativas do mercado em relação aos recém-licenciados destas áreas – *inputs* particularmente importantes para a instituição e que podem constituir objeto de análise no sentido de melhorar a sua abordagem.

esses saberes-fazer transversais [CT] são no fundo aqueles saberes-fazer que a Escola deveria, por inerência da própria ideia de escola, incutir, desenvolver, nas pessoas. Portanto não é nada de especial, não é nada de inovador, mas é algo que esteve sempre subjacente ao ensino, penso eu, não é? Eu sempre ouvi dizer que ser licenciado significava ter a autorização para estudar sozinho, e portanto ser competente para estudar sozinho. Por isso ter autonomia, saber diagnosticar problemas, saber encontrar fontes para a informação de que necessitamos para a resolução dos problemas, saber encontrar soluções para os problemas... Foi sempre isso que eu esperei quando entrei para a Universidade, e portanto eu já fiz a Universidade há muito tempo [D07]

Destacam enquanto aspetos positivos e que permitem este entrosamento:

- (a) o papel da intervenção desenvolvida pelo SLH junto dos estudantes, que permite não apenas orientar o seu desenvolvimento através da identificação de objetivos, estabelecimento de plano de ação e monitorização, mas também auxiliar no processo de preparação para a integração socioprofissional;

- (b) o impacto das disciplinas de Projeto – particularmente Projeto Multidisciplinar II²⁶ – no desenvolvimento de determinadas competências e aproximação progressiva ao contexto real de trabalho e às suas exigências;
- (c) enfoque intencional da instituição no desenvolvimento das competências transversais (espelhado nas diversas solicitações e exigências das disciplinas) e consequente valorização do perfil dos seus estudantes face à concorrência;
- (d) oferta de disciplinas, no plano curricular, que vão para além das disciplinas nucleares da área de saber, complementando-as e alargando o espectro de conhecimentos, fomentando um desenvolvimento mais holístico do estudante e futuro profissional;
- (e) cariz prático das disciplinas (apresentação e discussão de casos reais, trabalhos de grupo, apresentações e outras modalidades de avaliação para além das tradicionais); e
- (f) oportunidade de envolvimento em diversas atividades extracurriculares dentro do *campus* proporcionadas ou apoiadas pela instituição (*p.e.*, iniciativas da Unidade para o Desenvolvimento Integral da Pessoa – voluntariado na Católica Solidária, projeto GasÁfrica; incubadora de empresas; apoio ao nível de infraestruturas a associações – AIESEC – e júnior-empresa – Católica Students' Corporation).

Enquanto aspetos a melhorar, revelam necessidade de:

- (a) um maior investimento no desenvolvimento de competências técnicas e de domínio do inglês e ferramentas do domínio das tecnologias de informação (*excel e powerpoint*),
- (b) inclusão de disciplinas específicas de determinadas áreas com carácter obrigatório no plano de estudos (nomeadamente Recursos Humanos, Marketing e Plano de Negócios), e
- (c) introdução de pequenos reajustes processuais nas disciplinas de Projeto.

²⁶ Disciplina do 2.º ano de ambas as licenciaturas que visa promover o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa e comunicação, através da recriação de um contexto real de trabalho. Os estudantes são agrupados aleatoriamente e deverão, ao longo do semestre, desenvolver um conjunto de tarefas diversificadas, que incluem ações de *teambuilding*, apresentações orais, visitas a empresas, entrevistas e a produção de um relatório escrito com base num estudo setorial a partir do qual será, igualmente, realizada uma apresentação oral final, defendida perante um painel de jurados constituído por professores e representantes do mercado de trabalho.

Estes resultados vão ao encontro do que a literatura tem vindo a defender relativamente ao papel das universidades (Fallows & Steven, 2000; Jackling & De Lange, 2009; Oliveira & Guimarães, 2009; Pillai et al., 2012) na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, nomeada e particularmente no que ao desenvolvimento intencional de competências transversais diz respeito.

2. A construção e definição do referencial de competências transversais

Tendo em conta os contributos das entrevistas sistematizados nos resultados anteriormente apresentados, existiu a necessidade de validar as categorias emergentes dessas perceções com os contributos teóricos que a investigação tem vindo a demonstrar. Para tal, realizou-se um levantamento e revisão dos estudos desenvolvidos na área (Alao, Pilane, Mabote, Setlhare, Mophuting, Semphadile, Odirile, Kgathi, & Mmapatsi, 2009; Allen & Van der Velden, 2012; Australia's Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2011; Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi, & Wagenaar, 2007; Cabral-Cardoso et al, 2006; Carnevale et al., 1998; Direito, Giovane, Pereira, & Duarte, 2012; Evans, 2001; Evers et al., 1998; Fallows & Steven, 2000; González & Wagenaar, 2005; Griesel & Parker, 2009; Heimler, 2010; Hodges & Burchell, 2003; Jackling & De Lange, 2009; Liling, 2010; Little, Braun, & Tang, 2008; Rainsbury, Hodges, Burchell, & Lay, 2002; Raybould & Sheedy, 2005; Rosenberg, Heimler, & Morote, 2012; Silva, 2008; Singapore Workforce Development Agency, 2004; Singh & Singh, 2008; University of Victoria, 2011; Ventura, 2009; Wagner & National Business Education Association, 2001), obtendo-se informação quer do ponto de vista das competências transversais identificadas, quer das definições propostas para cada uma delas por diversos autores.

Foi então construída uma versão provisória do referencial de competências, da qual constavam, inicialmente, 50 competências transversais e as respetivas propostas de definição. Este referencial provisório foi objeto de discussão focalizada junto de um grupo de cinco psicólogas que colaboram com o serviço SLH da Católica Porto Business School, tendo existido um exercício prévio individual de posicionamento escrito realizado por duas das intervenientes no grupo de discussão (sendo que as restantes três deram a conhecer as suas perceções no momento de grupo, dinamizado pela investigadora). Os contributos e resultados da discussão encontram-se sistematizados no Quadro 9.

Quadro 9. Sistematização de contributos para revisão do referencial provisório – proposta decorrente do grupo de discussão focalizada realizado com cinco psicólogas

Cod.	Descrição da competência	Atribuição de designação de competência por parte da cada psicóloga – contributos reunidos antes do momento de discussão focalizada		Proposta de designação pela investigadora	Inclusão da CT no referencial	Reformulações a efetuar
		Psi A	Psi B			
1	Capacidade para responder de forma adaptativa a situações e solicitações novas e/ou diferentes, lidando positivamente com os acontecimentos sejam eles esperados ou inesperados e adequando o seu comportamento às novas exigências	Adaptação à mudança	Lidar com o imprevisto	Adaptabilidade/flexibilidade/versatilidade	Sim	Renomear para "Flexibilidade" Alterar a descrição: "Capacidade para responder a tarefas e solicitações diversificadas, alterando o comportamento em função das características do contexto e dos outros, mantendo níveis adequados de desempenho e resultados"
2	Ser capaz de se demonstrar disponível para aprender continuamente e manter-se atualizado na sua área de saber ou sobre assuntos mais gerais	Aprendizagem	Capacidade de aprendizagem	Aprendizagem contínua	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: "Ser capaz de se demonstrar disponível para aprender continuamente e manter-se atualizado na sua área de saber ou sobre assuntos mais gerais"
3	Ser capaz de defender os seus pontos de vista de forma vigorosa, respeitando o(s) seu(s) interlocutor(es)	Argumentação?	?	Assertividade	Sim	Alterar a descrição: "Ser capaz de expressar pensamentos, sentimentos e desejos e de formular opiniões pessoais, mesmo quando contrárias à perspetiva do outro, de forma honesta, direta e adequada, considerando o seu impacto nos interlocutores."
4	Capacidade de decidir e agir em situação de incerteza, que envolva um certo grau de risco no que se refere ao resultado	Assunção de riscos	Assunção de riscos	Assunção de riscos	Sim	
5	Capacidade de valorizar os pormenores e aspetos particulares que possam estar envolvidos numa situação ou tarefa sem perder a noção dos <i>timings</i>	Atenção ao detalhe	Atenção ao detalhe	Atenção ao detalhe	Sim	

6	Capacidade de tomar decisões e realizar tarefas ou atividades sem indicações e/ou orientações de outros, responsabilizando-se pelas próprias ações	Iniciativa	Autonomia	Autonomia	Sim	
7	Ser capaz de comunicar de uma forma clara conceitos ou ideias sob a forma de texto adequando a linguagem formal e técnica à variedade de possíveis públicos/interlocutores	Comunicação escrita	Comunicação escrita	Comunicação escrita	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: “Ser capaz de comunicar de uma forma clara conceitos ou ideias sob a forma de texto, adequando a linguagem formal e técnica à variedade de possíveis públicos/interlocutores e meios”
8	Ser capaz de comunicar de uma forma clara conceitos ou ideias sob a forma de discurso falado, adequando a linguagem formal e técnica à variedade de possíveis públicos/interlocutores	Comunicação oral	Comunicação oral	Comunicação oral	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: “Capacidade para gerar novas ideias, soluções, projetos ou iniciativas, frequentemente com recurso a estratégias e abordagens não convencionais”
9	Capacidade para gerar novas ideias, projetos ou iniciativas, frequentemente com recurso a estratégias e abordagens inovadoras e não convencionais	Criatividade	Inovação	Criatividade e inovação	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: “Capacidade para gerar novas ideias, projetos ou iniciativas, frequentemente com recurso a estratégias e abordagens inovadoras e não convencionais”
10	Ser capaz de demonstrar conhecimento, entendimento e domínio acerca dos grandes temas da área de formação e da profissão	Técnicas	?	Domínio de conhecimentos científicos e técnicos da área	Sim	
11	Capacidade de compreensão e comunicação oral e escrita numa ou mais línguas distintas da língua materna	Linguísticas	Línguas estrangeiras. É competência ou conhecimento?	Domínio de línguas estrangeiras	Sim	Renomear para “Linguísticas”
12	Ser capaz de utilizar de modo proficiente sistemas diversos de informação e comunicação	Tecnologias de informação e comunicação? Informáticas?	TIC	Domínio de tecnologias de informação	Sim	Renomear para “Tecnologias de informação e comunicação” Alterar ligeiramente a descrição: “Ser capaz de utilizar de modo proficiente sistemas diversos de informação e comunicação”

13	Ser capaz de conceber ideias e projetos, tomando a iniciativa de criar condições para a sua concretização	Inovação	Iniciativa?	Empreendedorismo	Sim	Alterar a descrição: "Ser capaz de identificar oportunidades, propor e comprometer-se com novas ideias e projetos, tomando a iniciativa de criar condições para implementá-las de forma entusiasta, determinada e com sucesso, assumindo os riscos e as exigências da sua concretização e aprendendo com os erros."
14	Capacidade para ouvir as ideias, conhecimentos e opiniões de outros, independentemente do grau de concordância com a perspectiva apresentada, correspondendo verbal ou não-verbalmente de forma a sinalizar a compreensão da mensagem transmitida	Escuta	Escuta ativa	Escuta	Sim	Renomear para "Escuta ativa"
15	Ser capaz de pensar e atuar com lisura e de forma íntegra perante pessoas e organizações, respeitando os princípios éticos e deontológicos essenciais da profissão	Integridade	Compromisso ético	Ética e deontologia	Sim	
16	Capacidade de organizar esquemas de ação que permitam integrar e potenciar, em si próprio e no ambiente, os efeitos decorrentes de alterações ou mudanças pessoais, interpessoais e/ou no contexto	Transformação?	Adaptação à mudança	Gestão da mudança	Sim	Renomear para "Adaptação à mudança" Alterar a descrição: "Capacidade para responder de forma adequada a situações e solicitações novas, lidando positivamente com os acontecimentos, sejam eles esperados ou inesperados, ajustando o seu comportamento às novas exigências"
17	Capacidade para lidar e resolver, de forma adequada, divergências e situações de tensão com ou entre pessoas da mesma equipa (ou a colaborar no mesmo projeto) e com clientes (internos ou externos)	Gestão de conflitos	Resolução de conflitos	Gestão de conflitos	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: "Capacidade para lidar e/ou resolver, de forma adequada, divergências e situações de tensão com ou entre pessoas da mesma equipa (ou a colaborar no mesmo projeto) e com clientes (internos ou externos)."

18	Ser capaz de trabalhar sob pressão e em situações de stresse e/ou emocionalmente intensas, mantendo o nível de desempenho	Gestão de stress/ lidar com a pressão	Resistência/tolerância ao stress/pressão	Gestão de emoções e stresse	Sim	Renomear para "Lidar como stress" Alterar ligeiramente a descrição: "Ser capaz de trabalhar sob pressão e em situações de stresse e/ou emocionalmente intensas, mantendo o nível de desempenho"
19	Capacidade para pesquisar, recolher, analisar, sistematizar e organizar informação de diversas fontes, aplicando os conhecimentos adequadamente a situações novas ou correntes, quer sejam de âmbito mais gerais ou mais específico	Pesquisa, análise e síntese de informação	Recolha e tratamento de informação	Gestão do conhecimento e da informação	Sim	Renomear para "Gestão da informação"
20	Ser capaz de planear e distribuir o tempo por um conjunto de tarefas ativas de modo a dar resposta a diferentes exigências cumprindo os <i>timings</i> requeridos	Gestão de tempo	Gestão de tempo	Gestão do tempo e tarefas	Sim	Renomear para "Gestão do tempo"
21	Ser capaz de autorregular as emoções próprias mediante um esforço de racionalização que permita extrair delas o máximo potencial possível para o sucesso da relação com os outros e com o ambiente.	Inteligência emocional/ gestão emocional	Inteligência emocional	Inteligência emocional	Sim	Alterar a descrição: "Ser capaz de identificar e autorregular as emoções, mediante uma interpretação adequada dos contextos e das emoções dos outros e de um esforço de racionalização que permita extrair delas o máximo potencial para o sucesso da relação com os outros e com o ambiente"
22	Ser capaz de analisar determinada área/tema/conceito de forma rigorosa e sistemática produzindo conhecimento científico sobre os mesmos	Investigação?	Investigação? É competência?	Investigação	Sim	
23	Capacidade para demonstrar consciência, abertura e aceitação e valorização da diferença sem colocar em causa o princípio da igualdade de oportunidades em função do género, idade, língua, cultura e grupo socioeconómico.	?	Respeito?	Lidar com a multiculturalidade e diversidade	Sim	Renomear para "Interculturalidade" Alterar descrição: "Capacidade para trabalhar em contextos culturais diferentes e de demonstrar consciência, abertura, aceitação e valorização da diferença, tratando todos os indivíduos com respeito independentemente de dimensões como género, idade, língua, cultura e grupo socioeconómico."

24	Ser capaz de motivar e encorajar outros, mobilizando-os no sentido da concretização de objetivos comuns, coordenando a sua ação e promovendo o seu desenvolvimento	Liderança e coordenação de equipas	Liderança / desenvolvimento dos outros	Liderança	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: "Ser capaz de motivar e encorajar outros, mobilizando-os no sentido da concretização de objetivos comuns e coordenando a sua ação"
25	Capacidade para atuar com entusiasmo e empenho de forma orientada por objetivos pessoal e profissionalmente significativos	Atitude?	Motivação?	Motivação	Não	[conceito apresentado na literatura como a energia que leva à ação, ou processo dinâmico que gera e orienta a ação; segundo a teoria da atribuição causal a motivação representa um processo cognitivo relacionado com a atribuição de causas aos acontecimentos, segundo a teoria da autoeficácia a motivação é vista como um processo cognitivo que orienta o comportamento em função das expectativas de resultado e das crenças de autoeficácia de cada indivíduo, segundo a perspectiva psicodinâmica a motivação representa os impulsos/pulsões inconscientes determinantes dos comportamentos]
26	Capacidade de estabelecer plataformas de entendimento e de gerar consensos, perseverando na defesa do ponto de vista próprio mas disponível para as cedências necessárias	Negociação	Negociação? Persuasão?	Negociação	Sim	Alterar a descrição: "Capacidade de conjugar interesses e gerar acordos, perseverando na defesa de um ponto de vista"
27	Ser capaz de promover, manter e gerir redes informais de contacto para fins profissionais ou pessoais	Networking	Networking	Networking	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: "Ser capaz de promover, manter e gerir redes formais e informais de contacto, para fins profissionais ou pessoais"
28	Capacidade de mobilizar conhecimento de operações matemáticas simples e complexas através de um raciocínio lógico-matemático adequado às situações concretas	Análise matemática/cálculo/raciocínio matemático?	Raciocínio numérico	Numeracia	Sim	Renomear para "Raciocínio numérico"
29	Ser capaz de cumprir os planos de trabalho estabelecidos, agrupando ou priorizando tarefas, ações ou espaços de uma forma coerente e metódica	Organização	organização	Organização	Sim	Alterar a descrição: "Ser capaz de cumprir os planos de trabalho estabelecidos, agrupando ou priorizando tarefas e ações, bem como dispondo espaços, dados e documentos de forma coerente, estruturada e metódica"

30	Capacidade para reconhecer, antecipar e responder de forma eficiente e adequada às necessidades do cliente (interno ou externo)	Orientação para o cliente	Orientação para o cliente	Orientação para o cliente	Sim	
31	Ser capaz de mobilizar conhecimentos teóricos ou práticos de modo focado, eficaz e eficiente e convertê-los em ações e comportamentos concretos, no sentido de alcançar objetivos estabelecidos e atingir os resultados esperados	Aplicar teoria à prática?	Orientação para objetivos	Orientação para resultados	Sim	Alterar a descrição: "Ser capaz de agir de modo focado, eficaz e eficiente, no sentido de alcançar objetivos estabelecidos e atingir as metas esperadas"
32	Capacidade para refletir criticamente ou questionar o comportamento próprio e/ou a realidade envolvente investindo na análise dos aspetos positivos e negativos de cada situação	Pensamento crítico	Espírito crítico	Pensamento crítico	Sim	Alterar ligeiramente descrição: "Capacidade para refletir criticamente ou questionar o comportamento próprio e/ou a realidade envolvente investindo na análise dos aspetos positivos e negativos de cada situação"
33	Ser capaz de ter em conta a multiplicidade de fatores que são suscetíveis de influenciar determinado comportamento ou situação	Análise/análise sistémica	análise	Pensamento sistémico	Sim	
34	Capacidade para antecipar e definir prospectivamente objetivos de carreira, desenvolvendo ações que contribuam de forma eficaz para a sua concretização	Gestão de carreira/projeção futura	Perspetivação futura	Perspetivação futura de carreira	Sim	Alterar designação para "Perspetivação pessoal futura"
35	Capacidade para atrair e mobilizar os outros em torno de uma dada causa e/ou objetivo convencendo-os da relevância daqueles.	Comunicação oral persuasiva/ liderança e influência?	Persuasão / influência	Persuasão e influência	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: "Capacidade para atrair e mobilizar os outros em torno de uma dada causa e/ou objetivo, convencendo-os da relevância dos mesmos "
36	Ser capaz de definir um plano de ação, identificando tarefas a realizar faseadamente no sentido de atingir os objetivos estabelecidos	Planeamento	planeamento	Planeamento	Sim	

37	Ser capaz de promover e vender um produto ou serviço interna ou externamente, demonstrando competência e profissionalismo	Comercial?	?	Postura comercial	Não	[mais relacionada com exercício profissional em área específica]
38	Ser capaz de atuar ao mais elevado nível de competência expectável no exercício de uma profissão	Sentido de qualidade e excelência?	?	Postura e atitude profissional	Não	[será comportamento/atitude esperado nos profissionais e não competência que pode ser desenvolvida em contexto]
39	Ser capaz de (se) antecipar aos acontecimentos e problemas propondo e/ou diligenciando pessoalmente soluções que permitam minimizar os seus impactos negativos ou maximizar os seus impactos positivos	Autonomia?	?	Proatividade e iniciativa	Sim	Renomear para "Iniciativa" Alterar a descrição: "Ser capaz de identificar oportunidades e agir ativamente sobre elas, sem solicitação prévia"
40	Ser capaz de estabelecer relações positivas com as outras pessoas independentemente do nível hierárquico que ocupam nas organizações, demonstrando empatia, assertividade e disponibilidade para cooperar.	Relacionamento interpessoal	Relacionamento interpessoal	Relacionamento interpessoal	Sim	Alterar a descrição: " Ser capaz de interagir de forma positiva e adequada com outras pessoas, demonstrando empatia, assertividade e disponibilidade para cooperar, independentemente do seu estatuto e do grau de relação previamente estabelecida"
41	Capacidade de lidar de forma construtiva com a adversidade mantendo estáveis os níveis de motivação e de performance mesmo perante alterações negativas no contexto e nas relações de trabalho	Automotivação?	Resiliência	Resiliência/persistência	Sim	Renomear para "Resiliência" Alterar ligeiramente a descrição: "Capacidade de lidar de forma construtiva com a adversidade, mantendo estáveis os níveis de motivação e de performance mesmo perante alterações negativas no contexto e nas relações de trabalho"
42	Capacidade de antecipar, identificar, formular e resolver problemas e superar obstáculos	Resolução de problemas	Resolução de problemas	Resolução de problemas	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: "Capacidade de antecipar, identificar, formular e resolver problemas, dar resposta a situações e superar obstáculos"

43	Ser capaz de assumir as consequências das decisões e comportamentos próprios e/ou de outrem que a si reporte no cumprimento das obrigações e deveres que lhes estejam atribuídas	Responsabilidade?	Responsabilidade	Responsabilidade	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: "Ser capaz de assumir as consequências das decisões e comportamentos próprios e/ou de outrem que a si reporte no cumprimento das obrigações e deveres que lhes estejam atribuídas ou que consigo trabalhe no seio da mesma equipa"
44	Ser capaz de promover um ambiente descontraído, animado e bem disposto no seio da equipa de trabalho ou com outros colaboradores, aliviando tensões	Espírito de equipa?	Relacionamento interpessoal?	Sentido de humor	Não	[comportamento que poderá estar integrado na noção de competências mas que não funciona <i>per se</i>]
45	Ser capaz de valorizar e identificar-se pessoalmente com os valores e objetivos da organização, agindo de acordo com os mesmos e demonstrando orgulho pelas realizações e projetos da organização	Alinhamento organizacional?dedicação e compromisso organizacional?	Alinhamento / comprometimento	Sentido de pertença e compromisso com a organização	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: "Ser capaz de valorizar e identificar-se pessoalmente com os valores e objetivos da organização, agindo segundo estes, mesmo que nem sempre seja em função do seu interesse próprio e demonstrando orgulho pelas realizações e projetos da organização
46	Ser capaz de trabalhar e/ou comportar-se de acordo com os mais elevados padrões de desempenho e critérios de qualidade	Qualidade e excelência	Rigor	Sentido de qualidade	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: "Ser capaz de trabalhar e/ou comportar-se de acordo com os mais elevados padrões de desempenho e critérios de qualidade, independentemente do grau de interesse na tarefa a desenvolver "
47	Ser capaz de fazer escolhas e resolver situações ou problemas determinando as melhores opções com base na análise de todos os dados disponíveis e antecipando os possíveis resultados de cada via de ação considerada	Tomada de decisão	Tomada de decisão	Tomada de decisão	Sim	Alterar ligeiramente a descrição: "Ser capaz de fazer escolhas e resolver situações ou problemas , determinando as melhores opções com base na análise de todos os dados disponíveis, antecipando os possíveis resultados de cada via de ação considerada, agindo e comprometendo-se com a opção tomada. "
48	Capacidade de ser recetivo a oportunidades de exercício profissional deslocalizadas ou transfronteiriças	Disponibilidade para deslocações internacionais	Disponibilidade geográfica. É competência?	Abertura à mobilidade geográfica	Não	[considerada atitude e não competência]

49	Capacidade de articular esforços e conhecimentos com outras pessoas e/ou profissionais com vista a atingir, de forma colaborativa, os objetivos comuns	Trabalho em equipa	Trabalho em equipa	Trabalho em equipa	Sim	
50	Capacidade de identificar objetivos a médio e longo prazo e de desenvolver esquemas de meios-fins por forma a viabilizar esses objetivos e/ou preparar a melhor resposta a desafios e problemas futuros que possam dificultar o seu alcance	Projeção futura	Orientação para a ação?	Visão estratégica	Sim	Renomear para "Visão/Pensamento estratégico" Alterar a descrição: "Capacidade para analisar de forma sistémica o ambiente e criar uma visão que defina onde quer chegar em determinado momento no futuro, identificando oportunidades, antecipando-se a possíveis necessidades de mudança e atuando de forma integrada."
Sugestões de CT a introduzir no referencial				Análise e resolução de situações		Capacidade de antecipação e identificação de problemas e/ou hipóteses, recolhendo informação importante para o reconhecimento de possíveis causas e/ou fatores que interferem na situação e propondo possíveis soluções, superando eventuais obstáculos
				Desenvolvimento dos outros		Capacidade para apoiar outros no seu processo de diferenciação, por via do feedback relativamente aos pontos fortes e a melhorar e/ou através da implementação de ações concretas que promovam a otimização da performance ao nível profissional e pessoal

O referencial provisório assistiu então a um conjunto de reformulações decorrentes das contribuições, tendo sido posteriormente definida a versão final do mesmo, que foi utilizada no questionário dirigido aos profissionais realizado na fase 2 do estudo. O mesmo encontra-se descrito no Quadro 10:

Quadro 10. Referencial de competências transversais para as áreas de Economia e Gestão e respetivas definições

Competência transversal	Definição
1. Adaptação à mudança	Ser capaz de responder de forma adequada a situações e solicitações novas, lidando positivamente com os acontecimentos, sejam eles esperados ou inesperados, e ajustando o seu comportamento às novas exigências
2. Análise e resolução de situações	Ser capaz de antecipar e identificar problemas e/ou hipóteses, recolhendo informação importante para o reconhecimento de possíveis causas e/ou fatores que interferem na situação e propondo possíveis soluções, superando eventuais obstáculos
3. Aprendizagem contínua	Ser capaz de se demonstrar disponível para aprender e manter-se atualizado na sua área de saber ou sobre assuntos mais gerais
4. Assertividade	Ser capaz de comunicar pensamentos, sentimentos, desejos e opiniões pessoais, mesmo quando contrárias à perspetiva do outro, de forma honesta, direta e adequada, considerando o seu impacto nos interlocutores
5. Assunção de riscos	Ser capaz de decidir e agir em situação de incerteza, que envolva um certo grau de risco quanto ao resultado
6. Atenção ao detalhe	Ser capaz de valorizar os pormenores e aspetos particulares que possam estar envolvidos numa situação ou tarefa, sem perder a noção dos <i>timings</i>
7. Autonomia	Ser capaz de tomar decisões e realizar tarefas ou atividades sem indicações e/ou orientações de outros, responsabilizando-se pelas próprias ações
8. Comunicação escrita	Ser capaz de comunicar de uma forma clara conceitos ou ideias sob a forma de texto, adequando a linguagem formal e técnica à variedade de possíveis públicos/interlocutores e meios
9. Comunicação oral	Ser capaz de comunicar de uma forma clara conceitos ou ideias sob a forma de discurso falado, adequando a linguagem formal e técnica à variedade de possíveis públicos/interlocutores
10. Criatividade e inovação	Ser capaz de gerar novas ideias, soluções, projetos ou iniciativas, frequentemente com recurso a estratégias e abordagens não convencionais
11. Desenvolvimento dos outros	Ser capaz de apoiar outros no seu processo de desenvolvimento, por via do feedback relativamente aos pontos fortes e a melhorar e/ou através da implementação de ações concretas que promovam a otimização da performance ao nível profissional e pessoal
12. Empreendedorismo	Ser capaz de identificar oportunidades, propor e comprometer-se com novas ideias e projetos, tomando a iniciativa de criar condições para implementá-las de forma entusiasta, determinada e com sucesso, assumindo as exigências da sua concretização, nomeadamente a questão do risco associada e a aprendizagem decorrente dos erros cometidos.

13. Escuta ativa	Ser capaz de ouvir as ideias, conhecimentos e opiniões de outros, independentemente do grau de concordância com a perspetiva apresentada, correspondendo verbal ou não-verbalmente, de forma a sinalizar a compreensão da mensagem transmitida
14. Ética e deontologia	Ser capaz de pensar e atuar com lisura e de forma íntegra perante pessoas e organizações, respeitando os princípios éticos e deontológicos essenciais da profissão
15. Flexibilidade	Ser capaz de responder a tarefas e solicitações diversificadas, alterando o comportamento em função das características do contexto e dos outros, mantendo níveis adequados de desempenho e resultados
16. Gestão da informação	Ser capaz de pesquisar, recolher, analisar, sistematizar e organizar informação de diversas fontes, aplicando os conhecimentos adequadamente a situações novas ou correntes, quer sejam de âmbito mais geral ou específico
17. Gestão de conflitos	Ser capaz de lidar e/ou resolver, de forma adequada, divergências e situações de tensão com ou entre pessoas
18. Gestão do tempo	Ser capaz de planear e distribuir o tempo por um conjunto de tarefas ativas, de modo a dar resposta a diferentes exigências e cumprindo os <i>timings</i> requeridos
19. Iniciativa	Ser capaz de identificar oportunidades e agir ativamente sobre elas, sem solicitação prévia
20. Inteligência emocional	Ser capaz de identificar e autorregular as emoções mediante uma interpretação adequada dos contextos e das emoções dos outros, bem como de um esforço de racionalização que permita extrair delas o máximo potencial para o sucesso da relação com os outros e com o ambiente
21. Interculturalidade	Ser capaz de trabalhar em contextos culturais diferentes e de demonstrar consciência, abertura, aceitação e valorização da diferença, relacionando-se e respeitando todos os indivíduos, independentemente de dimensões como género, idade, língua, cultura e grupo socioeconómico
22. Investigação	Ser capaz de analisar determinada área/tema/conceito de forma rigorosa e sistemática produzindo conhecimento científico sobre os mesmos
23. Lidar com o stresse	Ser capaz de trabalhar sob pressão e em situações emocionalmente intensas, mantendo o nível de desempenho
24. Liderança	Ser capaz de motivar e encorajar outros, mobilizando-os no sentido da concretização de objetivos comuns e coordenando a sua ação
25. Linguísticas	Ser capaz de compreender e comunicar de forma oral e escrita em mais do que uma língua
26. Negociação	Ser capaz de conjugar diferentes interesses e gerar acordos, flexibilizando a posição pessoal
27. Networking	Ser capaz de promover, manter e gerir redes formais e informais de contacto, para fins profissionais ou pessoais
28. Organização	Ser capaz de cumprir os planos de trabalho estabelecidos, agrupando ou priorizando tarefas e ações, bem como dispor espaços, dados e documentos de forma coerente, estruturada e metódica

29. Orientação para o cliente	Ser capaz de reconhecer, antecipar e responder de forma eficiente e adequada às necessidades do cliente (interno ou externo)
30. Orientação para resultados	Ser capaz de agir de modo focado, eficaz e eficiente, no sentido de alcançar objetivos estabelecidos e atingir as metas esperadas
31. Pensamento crítico	Ser capaz de refletir ou questionar o comportamento próprio e/ou a realidade envolvente, investindo na análise dos aspetos positivos e negativos de cada situação
32. Pensamento sistémico	Ser capaz de ter em conta a multiplicidade de fatores que são suscetíveis de influenciar determinado comportamento ou situação
33. Perspetivação pessoal futura	Ser capaz de antecipar e definir prospectivamente objetivos de carreira, desenvolvendo ações que contribuam de forma eficaz para a sua concretização
34. Persuasão e influência	Ser capaz de atrair e mobilizar os outros em torno de uma dada causa e/ou objetivo, convencendo-os da relevância dos mesmos
35. Planeamento	Ser capaz de definir um plano de ação, identificando tarefas a realizar faseadamente, no sentido de atingir os objetivos estabelecidos
36. Raciocínio numérico	Ser capaz de mobilizar conhecimento de operações matemáticas simples e complexas através de um raciocínio lógico-matemático adequado às situações concretas
37. Relacionamento interpessoal	Ser capaz de interagir de forma positiva e adequada com outras pessoas, demonstrando empatia, assertividade e disponibilidade para cooperar, independentemente do seu estatuto e do grau de relação previamente estabelecida
38. Resiliência	Ser capaz de lidar de forma construtiva com a adversidade, mantendo estáveis os níveis de motivação e de performance
39. Responsabilidade	Ser capaz de assumir as consequências das decisões e comportamentos próprios e/ou de outrem que a si reporte ou que consigo trabalhe no seio da mesma equipa
40. Sentido de pertença e compromisso com a organização	Ser capaz de valorizar e identificar-se pessoalmente com os valores e objetivos da organização, agindo de acordo com os mesmos e demonstrando orgulho pelas realizações e projetos da organização
41. Sentido de qualidade	Ser capaz de trabalhar e/ou comportar-se de acordo com os mais elevados padrões de desempenho e critérios de qualidade, independentemente do grau de interesse na tarefa a desenvolver
42. Tecnologias de informação e comunicação	Ser capaz de utilizar sistemas diversos de informação e comunicação
43. Tomada de decisão	Ser capaz de fazer escolhas, determinando as melhores opções com base na análise de todos os dados disponíveis e antecipando os possíveis resultados de cada via de ação considerada, agindo e comprometendo-se com a opção tomada
44. Trabalho em equipa	Ser capaz de articular esforços e conhecimentos com outras pessoas e/ou profissionais com vista a atingir, de forma colaborativa, os objetivos comuns
45. Visão/Pensamento estratégico	Ser capaz de analisar de forma sistemática o ambiente e definir objetivos e resultados a alcançar no futuro, identificando oportunidades, antecipando-se a possíveis necessidades de mudança e atuando de forma consentânea

3. Fase 2

Os resultados da análise dos dados recolhidos através do questionário serão apresentados de acordo com a estrutura do instrumento usado, procedendo-se à sua sistematização a partir das questões de investigação que orientaram esta análise previamente identificadas no capítulo da metodologia, juntamente com os objetivos específicos da Fase 2. Para facilitar a leitura dos resultados opta-se por apresentar, em formato de *printscreen*, a questão do instrumento de recolha de dados que foi usada na medida das várias variáveis dependentes exploradas.

3.1. Familiaridade com o conceito de Competências Transversais

Em que medida se considera familiarizado com o conceito de “competências transversais”?

Muito pouco familiarizado ☐ pouco familiarizado ☐ muito familiarizado ☐ completamente familiarizado ☐

[Se selecionou muito ou completamente familiarizado]

Por favor apresente a sua definição pessoal de “competências transversais”

[Se muito pouco ou pouco familiarizado]

Para responder às questões que se seguem, gostaríamos que pensasse o conceito de competências transversais enquanto...

Conjunto de competências pessoais gerais que são úteis e importantes no contexto de diferentes profissões/atividades profissionais e que permitem aos indivíduos terem sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006, p.37)

De uma forma geral, os participantes encontram-se familiarizados com o conceito de competências transversais, sendo que 26 (22%) se consideram completamente familiarizados e 44 (37,3%) muito familiarizados. Relativamente aos que estão menos confortáveis com o conceito, 38 (32,2%) afirmam estar pouco familiarizados e apenas 10 (8,5%) muito pouco familiarizados.

Questão de investigação 1. Em que medida se encontram diferenças significativas na familiaridade com o conceito de competências transversais em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?

Quadro 11. Análise descritiva da VD “familiaridade com o conceito de CT” em relação a cada categoria das VIs

		VD – “familiaridade com o conceito de CT”		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
VI – formação base	Socioeconómicas	2.64	0.87	.05
	Psicologia e RH	3.00	0.91	
VI – função na empresa	Não RH	2.59	0.85	.026
	RH	2.98	0.95	
VI – anos de experiência profissional	Até 5 anos	2.71	0.82	.979
	Entre 6 e 12 anos	2.71	0.86	
	Entre 13 e 19 anos	2.70	0.99	
	Mais de 20 anos	2.79	0.98	

No sentido de testar a relação entre as VI identificadas e a VD “familiaridade com o conceito de CT” realizaram-se testes *t student* para amostras independentes e ANOVA intersujeitos. Os resultados dos testes mostram que não existem diferenças significativas na familiaridade com o conceito de competências transversais entre o grupo “Socioeconómicas” e o grupo “Psicologia e RH” [$t(102) = 1.98, p = .05, d = 0.40$], nem em função do número de anos de experiência profissional [$F(3,114) = 0.064, p = .979, \eta^2_p = .002$], ainda que revelem a presença de diferenças significativas na familiaridade com o conceito de competências transversais entre o grupo NRH e o grupo RH [$t(116) = 2.25, p = .026, d = 0.43$].

3.2. Instituições de Ensino Superior e promoção do desenvolvimento de Competências Transversais

Em que medida considera que as instituições de ensino superior com oferta de formação nas áreas de economia e gestão promovem o desenvolvimento de competências transversais?

Não promovem ☐ Promovem pouco ☐ Promovem bastante ☐

No sentido de comparar a frequência de respostas dos participantes em relação à forma como as Instituições de Ensino Superior promovem o desenvolvimento de competências transversais (para as três categorias, “não promovem”, “promovem pouco” e “promovem bastante”) em função da formação base, da função atual na empresa e dos anos de experiência profissional, foram realizados testes qui-quadrado para qualidade do ajuste. Os resultados revelam que a forma como os participantes percecionam a promoção de competências transversais por Instituições de Ensino Superior não é significativamente diferente em função da formação base [$X^2(2, N = 104) = 0.210, p = .900$], nem da função atual na empresa [$X^2(2, N = 104) = 1.104, p = .576$], nem dos anos de experiência profissional [$X^2(6, N = 104) = 5.430, p = .490$].

De uma forma geral, os participantes consideram que as Instituições de Ensino Superior promovem pouco o desenvolvimento de competências transversais no âmbito da oferta formativa para estas áreas (93 participantes, representando 78,8% da amostra total). Nos extremos encontram-se quatro participantes (3,4%) que consideram que as Universidades não promovem este desenvolvimento e 21 (17,8%) a defenderem que as Instituições de Ensino Superior promovem bastante.

Questão de investigação 2. *Em que medida se encontram diferenças significativas na percepção de que as Instituições de Ensino Superior com oferta de formação nas áreas de Economia e Gestão promovem o desenvolvimento de competências transversais em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

Quadro 12. Análise descritiva da VD “promoção do desenvolvimento de CT pelas IES” em relação a cada categoria das VIs

		VD – “promoção do desenvolvimento de CT pelas IES”		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
VI – formação base	Socioeconómicas	1.13	0.46	.764
	Psicologia e RH	1.16	0.44	
VI – função na empresa	Não RH	1.13	0.41	.679
	RH	1.16	0.49	
VI – anos de experiência profissional	Até 5 anos	1.19	0.54	.862
	Entre 6 e 12 anos	1.10	0.30	
	Entre 13 e 19 anos	1.15	0.46	
	Mais de 20 anos	1.14	0.44	

Para testar a relação entre as VI identificadas e VD “promoção do desenvolvimento de CT pelas IES” realizaram-se testes *t student* para amostras independentes e ANOVA intersujeitos. Os resultados dos testes indicam que não existem diferenças significativas na percepção da promoção do desenvolvimento de competências transversais por parte de Instituições de Ensino Superior entre o grupo “Socioeconómicas” e o grupo “Psicologia e RH” [$t(102) = .301, p = .764, d = 0.22$], nem entre o grupo NRH e o grupo RH [$t(116) = 0.414, p = .679, d = 0.09$]. Revelam, ainda, que não existe um efeito significativo do número de anos de experiência profissional na percepção do desenvolvimento de competências transversais por parte as Instituições de Ensino Superior [$F(3,114) = 0.249, p = .862, \eta^2_p = .007$].

3.3. Importância das Competências Transversais para processos de recrutamento e seleção

Nos processos de recrutamento nos quais está envolvido com que frequência as competências transversais são um critério que tem em conta na apreciação do perfil dos candidatos?

Nunca ☐ Pouco ☐ Muito ☐ Sempre ☐

De uma forma geral, os participantes consideram que as competências transversais devem ser atendidas nos processos de recrutamento e seleção de candidatos, sendo que 46 (39%) identificam que deve acontecer sempre e 56 (47,5%) que acontece muito, e apenas 14 participantes (11,9%) indicam que devem ser pouco valorizadas e dois (1,7%) que nunca devem ser consideradas.

Questão de investigação 3. *Em que medida há diferenças significativas na percepção da frequência com que as competências transversais são consideradas um critério a ter em conta na apreciação do perfil dos candidatos em processos de recrutamento e seleção em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

Quadro 13. *Análise descritiva da VD “percepção de frequência com que as CT são consideradas um critério a ter em conta na apreciação dos candidatos” em relação a cada categoria das VIs*

		VD – “percepção de frequência com que as CT são consideradas um critério a ter em conta na apreciação dos candidatos”		
		M	DP	p
VI – formação base	Socioeconómicas	2.05	0.75	<.001
	Psicologia e RH	2.59	0.50	
VI – função na empresa	Não RH	2.05	0.75	<.001
	RH	2.57	0.55	
VI – anos de experiência profissional	Até 5 anos	2.19	0.65	.761
	Entre 6 e 12 anos	2.26	0.63	
	Entre 13 e 19 anos	2.15	0.82	
	Mais de 20 anos	2.34	0.81	

Para testar a relação entre as VI identificadas e VD “percepção de frequência com que as CT são consideradas um critério a ter em conta na apreciação dos candidatos” realizaram-se testes *t student* para amostras independentes e ANOVA intersujeitos. Os resultados dos testes mostram que existem diferenças significativas na frequência com que as competências transversais são consideradas um critério a ter em conta na apreciação dos candidatos entre o grupo “Socioeconómicas” e o grupo “Psicologia e

RH” [$t(102) = 4.01, p < .001, d = 0.85$], bem como entre o grupo NRH e o grupo RH [$t(116) = 3.952, p < .001, d = 0.79$]. Não foi encontrado um efeito significativo do número de anos de experiência profissional na percepção da frequência com que as competências transversais são consideradas um critério a ter em conta na apreciação dos candidatos [$F(3,114) = 3.90, p = .761, \eta^2_p = .010$].

3.4. Importância das Competências Transversais para o exercício profissional nas áreas de Economia e Gestão

Em que medida consideram que as competências transversais são importantes para desempenhar atividades profissionais nas áreas de economia e gestão?

Nada importantes ☐ Pouco importantes ☐ Bastante importantes ☐ Extremamente importantes ☐

De uma forma geral, os participantes consideram que as competências transversais são importantes para o desempenho de atividades profissionais ligadas à Economia e Gestão, sendo que 65 (55,1%) consideram extremamente importantes, 50 (42,4%) bastante importantes e apenas dois (1,7%) pouco importantes, sendo que apenas um participante (0,8%) as considera nada importantes.

Questão de investigação 4. *Em que medida há variações significativas na importância atribuída às competências transversais para o desempenho de atividades profissionais nas áreas de Economia e Gestão em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

Quadro 14. *Análise descritiva da VD “importância atribuída às CT para o desempenho de atividades profissionais nas áreas de Economia e Gestão” em relação a cada categoria das VIs*

		VD – “importância atribuída às CT para o desempenho de atividades profissionais nas áreas de Economia e Gestão”		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
VI – formação base	Socioeconómicas	2.42	0.63	.056
	Psicologia e RH	2.65	0.48	
VI – função na empresa	Não RH	2.47	0.55	.278
	RH	2.60	0.63	
VI – anos de experiência profissional	Até 5 anos	2.32	0.70	.139
	Entre 6 e 12 anos	2.58	0.50	
	Entre 13 e 19 anos	2.52	0.58	
	Mais de 20 anos	2.66	0.48	

Para testar a relação entre as VI identificadas e VD “importância atribuída às CT para o desempenho de atividades profissionais nas áreas de Economia e Gestão” realizaram-se testes *t student* para amostras independentes e ANOVA intersujeitos. Os testes sugerem que não existem diferenças significativas na percepção da importância das competências transversais para o exercício profissional nas áreas de Economia e Gestão entre o grupo “Socioeconómicas” e o grupo “Psicologia e RH” [$t(102) = 1.93$, $p = .056$, $d = 0.43$]. Não se verificaram diferenças significativas entre o grupo NRH e o grupo RH [$t(116) = 1.089$, $p = .278$, $d = 0.22$], nem em função do número de anos de experiência profissional [$F(3,114) = 1.87$, $p = .139$, $\eta^2_p = .005$].

3.5. Importância das Competências Transversais comparativamente às competências técnicas

[...] selecione [...] a frase que melhor reflita a sua opinião:

As competências transversais são mais importantes do que as competências técnicas/específicas. ☐

As competências transversais têm a mesma importância relativamente às competências técnicas/específicas. ☐

As competências transversais são menos importantes do que as competências técnicas/específicas. ☐

De uma forma geral, 78 participantes (66,1%) consideram que as competências transversais são tão importantes como as competências técnicas, 31 (26,3%) percecionam as competências transversais como mais importantes do que as competências técnicas e apenas sete (5,9%) vêem as competências transversais como menos importantes do que as competências técnicas, sendo que dois participantes não selecionaram nenhuma das opções de resposta que a questão permitia.

Questão de investigação 5. *Em que medida há diferenças significativas na importância atribuída às competências transversais comparativamente às competências técnicas/específicas em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

Quadro 15. Análise descritiva da VD “importância atribuída às CT comparativamente às competências técnicas/específicas” em relação a cada categoria das VIs

		VD – “importância atribuída às CT comparativamente às competências técnicas/específicas”		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
VI – formação base	Socioeconómicas	2.15	0.56	.182
	Psicologia e RH	2.30	0.46	
VI – função na empresa	Não RH	2.16	0.55	.234
	RH	2.29	0.51	
VI – anos de experiência profissional	Até 5 anos	2.17	0.70	.794
	Entre 6 e 12 anos	2.23	0.50	
	Entre 13 e 19 anos	2.15	0.36	
	Mais de 20 anos	2.28	0.53	

Para testar a relação entre as VI identificadas e VD “importância atribuída às CT comparativamente às competências técnicas/específicas” realizaram-se testes *t student* para amostras independentes e ANOVA intersujeitos. Os resultados dos testes mostram que não existem diferenças significativas na perceção da importância atribuída às competências transversais comparativamente às competências técnicas/específicas em função da formação de base [$t(101) = 1.34$, $p = .182$, $d = 0.29$], da função atual na empresa [$t(114) = 1.195$, $p = .234$, $d = 0.25$], nem do número de anos de experiência profissional [$F(3,112) = 0.343$, $p = .794$, $\eta^2_p = .009$].

3.6. Competências Transversais requeridas em profissionais com muita e pouca experiência profissional

[...] seleccione [...] a frase que melhor reflita a sua opinião:

Não existem diferenças ao nível das competências transversais requeridas em profissionais com experiência comparativamente a perfis sem experiência profissional.
☐

Existem diferenças ao nível das competências transversais requeridas em profissionais com experiência comparativamente a perfis sem experiência profissional.
☐

Maioritariamente os participantes consideram que há diferenças entre as competências transversais requeridas a profissionais com experiência em comparação com profissionais sem experiência, sendo que 104 (88,1%) defendem esta diferenciação e apenas 14 (11,9%) referem não existir diferenças.

Questão de investigação 6. *Em que medida a percepção de diferenças ao nível das competências transversais requeridas em profissionais com experiência comparativamente a perfis sem experiência profissional varia significativamente em função de: (1) formação base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

Quadro 16. Análise descritiva da VD “importância atribuída às CT requeridas em profissionais com experiência comparativamente aos sem experiência” em relação a cada categoria das VIs

		VD – “importância atribuída às CT requeridas em profissionais com experiência comparativamente aos sem experiência”		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
VI – formação base	Socioeconómicas	0.85	0.36	.319
	Psicologia e RH	0.92	0.28	
VI – função na empresa	Não RH	0.89	0.33	.992
	RH	0.88	0.33	
VI – anos de experiência profissional	Até 5 anos	0.94	0.25	.556
	Entre 6 e 12 anos	0.87	0.34	
	Entre 13 e 19 anos	0.81	0.40	
	Mais de 20 anos	0.90	0.31	

Para testar a relação entre as VI identificadas e VD “percepção de diferenças ao nível das CT requeridas em profissionais com experiência comparativamente a perfis sem experiência profissional” realizaram-se testes *t student* para amostras independentes e ANOVA intersujeitos. Os resultados dos testes evidenciam que as variações observadas na percepção de diferenças ao nível das competências transversais requeridas em profissionais com experiência são independentes da formação de base [$t(102) = 1.002, p = .319, d = 0.22$], da função atual na empresa [$t(116) = 0.010, p = .992, d = 0.00$], e do número de anos de experiência profissional [$F(3,114) = 0.691, p = .559, \eta^2_p = .018$].

3.7. Relevância das Competências Transversais para profissionais das áreas de Economia e Gestão

[...] selecione [...] a frase que melhor reflita a sua opinião:

Não existem diferenças ao nível das competências transversais requeridas para perfis de economia e gestão.
☐

[continua para a versão B do questionário]

Existem diferenças ao nível das competências transversais requeridas para perfis de economia e gestão. ☐

[continua para a versão A do questionário]

Considerando a lista de competências seguidamente apresentada, indique qual a relevância que, na sua opinião, cada uma delas assume no perfil profissional de profissionais de economia e gestão, respetivamente

(se pretender conhecer a definição de cada uma das competências, por favor clique na respetiva designação e uma nova janela abrir-se-á no seu browser):

	Economia	Gestão
1. Adaptação à mudança	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
2. Análise e resolução de situações	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
[...]		

Relativamente às competências transversais mais relevantes para o exercício profissional em áreas de economia e gestão, para efeito das análises diferenciais optou-se por considerar apenas o grupo de participantes que diferencia as competências transversais para as áreas de Economia e Gestão, porquanto se revelou o grupo maioritário em termos da posição dos participantes em relação a esta questão (83 participantes, representando 70,3% da amostra total contra 35 participantes, 29,7% que não diferenciaram as competências transversais para as áreas de Economia e Gestão). Pode encontrar-se no Quadro 17 os resultados da análise descritiva das respostas relativas a cada uma das competências para cada uma das áreas.

Quadro 17. Média e Desvio padrão da percepção de relevância das competências transversais para os participantes que diferenciam as áreas de Economia e Gestão

Competências	M	DP
CT30_OrientaçãoResultados_G	3.77	0.46
CT43_TomadaDecisão_G	3.74	0.48
CT35_Planeamento_G	3.74	0.44
CT44_TrabalhoEquipa_G	3.73	0.48
CT39_Responsabilidade_E	3.73	0.45
CT37_RelacionamentoInterpessoal_G	3.72	0.48
CT31_PensamentoCrítico_G	3.72	0.45
CT39_Responsabilidade_G	3.71	0.55
CT45_VisãoPensEstratégico_G	3.69	0.47
CT2_AnáliseResoluçãoSituações_G	3.69	0.50
CT36_RaciocínioNumérico_E	3.68	0.50
CT15_Flexibilidade_G	3.68	0.50
CT26_Negociação_G	3.68	0.47
CT14_EticaDeontologia_E	3.68	0.59
CT17_GestãoConflitos_G	3.67	0.51

CT24_Liderança_G	3.67	0.56
CT20_InteligênciaEmocional_G	3.67	0.48
CT14_EticaDeontologia_G	3.67	0.59
CT1_AdaptaçãoMudança_G	3.66	0.57
CT23_LidarStress_G	3.65	0.51
CT9_ComunicaçãoOral_G	3.64	0.48
CT18_GestãoTempo_G	3.64	0.52
CT19_Iniciativa_G	3.64	0.48
CT4_Assertividade_G	3.63	0.49
CT3_AprendizagemContínua_G	3.63	0.49
CT12_Empreendedorismo_G	3.62	0.58
CT31_PensamentoCrítico_E	3.62	0.52
CT34_PersuasãoInfluência_G	3.62	0.49
CT29_OrientaçãoCliente_G	3.62	0.52
CT41_SentidoQualidade_E	3.60	0.52
CT10_CriatividadeInovação_G	3.59	0.55
CT28_Organização_E	3.59	0.50
CT28_Organização_G	3.58	0.50
CT30_OrientaçãoResultados_E	3.57	0.59
CT38_Resiliência_G	3.57	0.61
CT3_AprendizagemContínua_E	3.57	0.53
CT13_EscutaAtiva_G	3.56	0.50
CT40_SentidoPertença_G	3.55	0.66
CT41_SentidoQualidade_G	3.55	0.53
CT35_Planeamento_E	3.54	0.56
CT5_AssunçãoRiscos_G	3.54	0.61
CT16_GestãoInformação_G	3.53	0.61
CT16_GestãoInformação_E	3.52	0.56
CT6_AtençãoDetalhe_E	3.51	0.59
CT27_Networking_G	3.51	0.56
CT23_LidarStress_E	3.49	0.62
CT32_PensamentoSistémico_G	3.49	0.59
CT40_SentidoPertença_E	3.49	0.67
CT32_PensamentoSistémico_E	3.49	0.59
CT11_DesenvolvimentoOutros_G	3.48	0.64
CT42_TIC_E	3.48	0.50
CT2_AnáliseResoluçãoSituações_E	3.46	0.64
CT42_TIC_G	3.43	0.53
CT44_TrabalhoEquipa_E	3.43	0.69
CT7_Autonomia_G	3.42	0.55
CT25_Linguísticas_G	3.41	0.61
CT4_Assertividade_E	3.40	0.58
CT18_GestãoTempo_E	3.40	0.58
CT1_AdaptaçãoMudança_E	3.40	0.70
CT6_AtençãoDetalhe_G	3.39	0.58

CT36_RaciocínioNumérico_G	3.38	0.58
CT43_TomadaDecisão_E	3.38	0.61
CT38_Resiliência_E	3.38	0.63
CT21_Interculturalidade_G	3.36	0.65
CT13_EscutaAtiva_E	3.36	0.57
CT22_Investigação_E	3.35	0.72
CT15_Flexibilidade_E	3.34	0.67
CT45_VisãoPensEstratégico_E	3.32	0.74
CT33_PerspetivaçãoFutura_G	3.31	0.64
CT8_ComunicaçãoEscrita_G	3.30	0.63
CT8_ComunicaçãoEscrita_E	3.29	0.63
CT19_Iniciativa_E	3.28	0.72
CT27_Networking_E	3.27	0.63
CT7_Autonomia_E	3.26	0.54
CT9_ComunicaçãoOral_E	3.25	0.66
CT33_PerspetivaçãoFutura_E	3.24	0.56
CT20_InteligênciaEmocional_E	3.23	0.68
CT37_RelacionamentoInterpessoal_E	3.22	0.66
CT5_AssunçãoRiscos_E	3.22	0.74
CT24_Liderança_E	3.22	0.74
CT25_Linguísticas_E	3.18	0.63
CT21_Interculturalidade_E	3.12	0.78
CT34_PersuasãoInfluência_E	3.11	0.72
CT17_GestãoConflitos_E	3.09	0.70
CT29_OrientaçãoCliente_E	3.08	0.79
CT26_Negociação_E	3.08	0.70
CT10_CriatividadeInovação_E	3.08	0.80
CT12_Empreendedorismo_E	3.02	0.80
CT11_DesenvolvimentoOutros_E	2.97	0.71
CT22_Investigação_G	2.85	0.81

Para efeitos de análises comparativas, assumiram-se as cinco competências transversais com valores médios mais elevados para a área de G e para a área de E (todas superiores a 3.60).

Questão de investigação 7. *Existe uma diferença significativa na perceção de relevância das competências transversais por parte do grupo de participantes que diferenciam competências transversais consoante se trate de um perfil de E ou de G?*

No sentido de comparar as competências mais valorizadas para as áreas de economia e gestão no grupo que sinalizou existir esta diferenciação, realizaram-se testes *t student* para amostras emparelhadas para as cinco competências transversais com valores médios mais elevados para Gestão e as cinco com valores médios mais elevados para Economia. Encontraram-se diferenças significativas nos seguintes casos:

- Orientação para resultados: considerada significativamente mais relevante para gestores ($M = 3.78$, $DP = 0.46$) do que para economistas ($M = 3.57$, $DP = 0.59$) [$t(62) = 3.013$, $p = .004$, $d = 0.40$];
- Tomada de decisão: considerada significativamente mais relevante para gestores ($M = 3.73$, $DP = 0.48$) do que para economistas ($M = 3.38$, $DP = 0.61$) [$t(62) = 4.426$, $p < .001$, $d = 0.64$];
- Planeamento: considerada significativamente mais relevante para gestores ($M = 3.75$, $DP = 0.44$) do que para economistas ($M = 3.54$, $DP = 0.56$) [$t(62) = 3.193$, $p = .002$, $d = 0.64$];
- Trabalho em equipa: considerada significativamente mais relevante para gestores ($M = 3.73$, $DP = 0.49$) do que para economistas ($M = 3.42$, $DP = 0.70$) [$t(61) = 3.375$, $p = .001$, $d = 0.51$];
- Relacionamento interpessoal: considerada significativamente mais relevante para gestores ($M = 3.73$, $DP = 0.48$) do que para economistas ($M = 3.22$, $DP = 0.66$) [$t(62) = 6.256$, $p < .001$, $d = 0.88$];
- Raciocínio numérico: considerada significativamente mais relevante para economistas ($M = 3.68$, $DP = 0.50$) do que para gestores ($M = 3.38$, $DP = 0.58$) [$t(62) = 3.907$, $p < .001$, $d = 0.55$].

Questão de investigação 8. *Existem diferenças significativas na relevância atribuída às competências transversais de economistas e de gestores em função de: (1) formação de base; (2) função atual na empresa; (3) anos de experiência profissional dos participantes?*

Quadro 18. *Análise descritiva da VD “relevância atribuída a cada CT para as áreas de Economia e de Gestão” em relação a cada categoria das VIs “formação base” e “função atual na empresa”*

VD - "relevância atribuída a cada CT"	VI - formação base	M	DP	p	VI - função atual na empresa	M	DP	p
CT30_OrientaçãoResultados_E	SocioEcon	3.54	0.56	.340	NRH	3.56	0.56	.558
	PsiRH	3.68	0.48		RH	3.64	0.49	
CT30_OrientaçãoResultados_G	SocioEcon	3.81	0.40	.383	NRH	3.76	0.43	.970
	PsiRH	3.70	0.56		RH	3.76	0.52	

CT43_TomadaDecisão_E	SocioEcon	3.34	0.68	.697	NRH	3.44	0.67	.343
	PsiRH	3.41	0.50		RH	3.28	0.54	
CT43_TomadaDecisão_G	SocioEcon	3.86	0.35	.008	NRH	3.82	0.39	.080
	PsiRH	3.52	0.59		RH	3.60	0.58	
CT35_Planeamento_E	SocioEcon	3.49	0.56	.704	NRH	3.50	0.62	.897
	PsiRH	3.55	0.60		RH	3.52	0.51	
CT35_Planeamento_G	SocioEcon	3.72	0.45	.830	NRH	3.76	0.43	.304
	PsiRH	3.70	0.47		RH	3.64	0.49	
CT44_TrabalhoEquipa_E	SocioEcon	3.37	0.77	.668	NRH	3.28	0.81	.139
	PsiRH	3.45	0.60		RH	3.56	0.51	
CT44_TrabalhoEquipa_G	SocioEcon	3.78	0.42	.202	NRH	3.79	0.41	.136
	PsiRH	3.61	0.58		RH	3.60	0.58	
CT39_Responsabilidade_E	SocioEcon	3.74	0.44	.625	NRH	3.75	0.44	.568
	PsiRH	3.68	0.48		RH	3.68	0.48	
CT39_Responsabilidade_G	SocioEcon	3.81	0.40	.108	NRH	3.76	0.43	.402
	PsiRH	3.57	0.73		RH	3.64	0.70	
CT37_RelacionamentoInterpessoal_E	SocioEcon	3.17	0.71	.570	NRH	3.16	0.68	.479
	PsiRH	3.27	0.55		RH	3.28	0.61	
CT37_RelacionamentoInterpessoal_G	SocioEcon	3.81	0.40	.032	NRH	3.76	0.43	.214
	PsiRH	3.52	0.59		RH	3.60	0.58	
CT36_RaciocínioNumérico_E	SocioEcon	3.69	0.47	.505	NRH	3.66	0.48	.908
	PsiRH	3.59	0.59		RH	3.64	0.57	
CT36_RaciocínioNumérico_G	SocioEcon	3.39	0.55	.987	NRH	3.29	0.58	.125
	PsiRH	3.39	0.58		RH	3.52	0.51	
CT14_EticaDeontologia_E	SocioEcon	3.68	0.67	.812	NRH	3.62	0.70	.528
	PsiRH	3.64	0.49		RH	3.72	0.46	
CT14_EticaDeontologia_G	SocioEcon	3.68	0.67	.884	NRH	3.63	0.69	.566
	PsiRH	3.65	0.49		RH	3.72	0.46	
CT31_PensamentoCrítico_E	SocioEcon	3.69	0.47	.197	NRH	3.56	0.56	.408
	PsiRH	3.50	0.60		RH	3.68	0.48	
CT31_PensamentoCrítico_G	SocioEcon	3.78	0.42	.168	NRH	3.74	0.45	.650
	PsiRH	3.61	0.50		RH	3.68	0.48	
CT41_SentidoQualidade_E	SocioEcon	3.60	0.55	.497	NRH	3.59	0.56	.610
	PsiRH	3.50	0.51		RH	3.52	0.51	
CT41_SentidoQualidade_G	SocioEcon	3.60	0.50	.150	NRH	3.64	0.49	.052
	PsiRH	3.39	0.58		RH	3.36	0.57	

Para verificar se existem diferenças significativas na relevância atribuída a cada competência transversal para as áreas de Economia e Gestão em função da formação base e da função atual na empresa dos participantes, realizaram-se testes *t student* para amostras independentes.

Os resultados dos testes mostram que os participantes do grupo de formação base “socioeconómicas” atribuem uma maior relevância (com diferenças significativas) à Tomada de decisão para a área de Gestão [$t(57) = 2.77$, $p = .008$, $d = 0.70$] e ao

Relacionamento Interpessoal para a área de Gestão [$t(57) = 2.20, p = .032, d = 0.58$] do que os participantes do grupo “Psicologia e RH”, sendo as variações observadas nas 10 competências transversais independentes da função atual que os participantes desempenham na empresa (Quadro 19).

Quadro 19. Análise descritiva da VD “relevância atribuída a cada CT para as áreas de Economia e de Gestão” em relação às categorias de anos de experiência profissional

VD - "relevância atribuída às CT"	VI - anos de experiência profissional	M	DP	p
CT30_OrientaçãoResultados_E	até 5 anos	3.71	0.59	.228
	Entre 6 e 12 anos	3.65	0.49	
	Entre 13 e 19 anos	3.31	0.60	
	Mais de 20 anos	3.62	0.65	
CT30_OrientaçãoResultados_G	até 5 anos	3.82	0.39	.864
	Entre 6 e 12 anos	3.72	0.46	
	Entre 13 e 19 anos	3.81	0.40	
	Mais de 20 anos	3.71	0.61	
CT43_TomadaDecisão_E	até 5 anos	3.29	0.77	.874
	Entre 6 e 12 anos	3.47	0.51	
	Entre 13 e 19 anos	3.38	0.50	
	Mais de 20 anos	3.38	0.65	
CT43_TomadaDecisão_G	até 5 anos	3.65	0.49	.769
	Entre 6 e 12 anos	3.72	0.46	
	Entre 13 e 19 anos	3.81	0.40	
	Mais de 20 anos	3.79	0.58	
CT35_Planeamento_E	até 5 anos	3.71	0.47	.028
	Entre 6 e 12 anos	3.59	0.51	
	Entre 13 e 19 anos	3.19	0.66	
	Mais de 20 anos	3.69	0.48	
CT35_Planeamento_G	até 5 anos	3.82	0.39	.612
	Entre 6 e 12 anos	3.72	0.46	
	Entre 13 e 19 anos	3.63	0.50	
	Mais de 20 anos	3.79	0.43	
CT44_TrabalhoEquipa_E	até 5 anos	3.29	0.85	.587
	Entre 6 e 12 anos	3.35	0.61	
	Entre 13 e 19 anos	3.50	0.63	
	Mais de 20 anos	3.62	0.65	
CT44_TrabalhoEquipa_G	até 5 anos	3.76	0.44	.337
	Entre 6 e 12 anos	3.61	0.61	
	Entre 13 e 19 anos	3.69	0.48	
	Mais de 20 anos	3.92	0.28	
CT39_Responsabilidade_E	até 5 anos	3.76	0.44	.602
	Entre 6 e 12 anos	3.71	0.47	
	Entre 13 e 19 anos	3.63	0.50	
	Mais de 20 anos	3.85	0.38	
CT39_Responsabilidade_G	até 5 anos	3.76	0.44	.911
	Entre 6 e 12 anos	3.72	0.46	
	Entre 13 e 19 anos	3.63	0.50	
	Mais de 20 anos	3.71	0.83	
CT37_RelacionamentoInterpessoal_E	até 5 anos	3.12	0.70	.834
	Entre 6 e 12 anos	3.29	0.69	
	Entre 13 e 19 anos	3.19	0.54	
	Mais de 20 anos	3.31	0.75	
CT37_RelacionamentoInterpessoal_G	até 5 anos	3.65	0.49	.628
	Entre 6 e 12 anos	3.67	0.49	

	Entre 13 e 19 anos	3.75	0.45	
	Mais de 20 anos	3.86	0.53	
CT36_RaciocínioNumérico_E	até 5 anos	3.88	0.33	.042
	Entre 6 e 12 anos	3.47	0.62	
	Entre 13 e 19 anos	3.56	0.51	
	Mais de 20 anos	3.85	0.38	
CT36_RaciocínioNumérico_G	até 5 anos	3.41	0.62	.185
	Entre 6 e 12 anos	3.33	0.49	
	Entre 13 e 19 anos	3.19	0.66	
	Mais de 20 anos	3.64	0.50	
CT14_EticaDeontologia_E	até 5 anos	3.47	0.87	.249
	Entre 6 e 12 anos	3.76	0.44	
	Entre 13 e 19 anos	3.63	0.50	
	Mais de 20 anos	3.87	0.35	
CT14_EticaDeontologia_G	até 5 anos	3.47	0.87	.193
	Entre 6 e 12 anos	3.78	0.43	
	Entre 13 e 19 anos	3.56	0.51	
	Mais de 20 anos	3.87	0.35	
CT31_PensamentoCrítico_E	até 5 anos	3.65	0.49	.041
	Entre 6 e 12 anos	3.59	0.51	
	Entre 13 e 19 anos	3.38	0.62	
	Mais de 20 anos	3.92	0.28	
CT31_PensamentoCrítico_G	até 5 anos	3.71	0.47	.268
	Entre 6 e 12 anos	3.67	0.49	
	Entre 13 e 19 anos	3.63	0.50	
	Mais de 20 anos	3.93	0.27	
CT41_SentidoQualidade_E	até 5 anos	3.71	0.47	.306
	Entre 6 e 12 anos	3.47	0.62	
	Entre 13 e 19 anos	3.50	0.52	
	Mais de 20 anos	3.77	0.44	
CT41_SentidoQualidade_G	até 5 anos	3.53	0.51	.283
	Entre 6 e 12 anos	3.44	0.62	
	Entre 13 e 19 anos	3.47	0.52	
	Mais de 20 anos	3.79	0.43	

Para verificar se existem diferenças significativas na relevância atribuída a cada competência transversal para as áreas de Economia e Gestão em função dos anos de experiência profissional, realizou-se uma ANOVA de Medidas Repetidas com as 10 competências transversais como fator intrasujeitos e as quatro categorias de anos de experiência como fator intersujeitos. Verificou-se que existe um efeito significativo do tempo de experiência profissional na relevância atribuída a algumas competências transversais, nomeadamente para: Planeamento para a área de Economia [$F(3, 59) = 3.264$, $p = .028$, $\eta^2_p = .142$], Raciocínio numérico para a área de Economia [$F(3, 59) = 2.916$, $p = .042$, $\eta^2_p = .129$] e Pensamento crítico para a área de Economia [$F(3, 59) = 2.9$, $p = .04$, $\eta^2_p = .130$]. A análise *post-hoc* utilizando o Tukey HDP situa as diferenças em duas das competências transversais identificadas: a relevância atribuída ao Planeamento para a área de Economia é maior ($p = .035$) para o grupo de participantes que têm até 5 anos de experiência ($M = 3.71$, $DP = 0.47$) do que para o grupo entre 13

e 19 anos de experiência ($M = 3.19$, $DP = 0.66$); a relevância atribuída ao Pensamento crítico para a área de economia é menor ($p = .023$) para o grupo dos 13 aos 19 anos de experiência ($M = 3.38$, $DP = 0.62$) do que para o grupo com mais de 20 anos de experiência ($M = 3.92$, $DP = 0.28$), não diferindo significativamente para outras competências ou grupos.

Questão de investigação 9. *Em que medida as competências transversais identificadas como as mais relevantes das áreas de Economia e Gestão se relacionam significativamente entre si?*

No sentido de perceber de que forma as competências transversais se relacionam entre si, realizaram-se correlações de Pearson para as cinco competências transversais identificadas como as mais relevantes para cada uma das áreas. Os resultados demonstram que a maioria das competências transversais estão positiva e significativamente correlacionadas entre si, conforme se pode observar no Quadro 20:

Quadro 20. Matriz de correlações entre as 5 competências transversais mais relevantes para a área de Economia e para a área de Gestão

		CT30_Orientação Resultados_E	CT30_Orientação Resultados_G	CT43_TomadaDe cisão_E	CT43_TomadaDe cisão_G	CT35_Planeamen to_E	CT35_Planeamen to_G	CT44_TrabalhoEq uiipa_E	CT44_TrabalhoEq uiipa_G	CT39_Responsab ilidade_E	CT39_Responsab ilidade_G	CT37_Relaciona mentoInterpesso al_E	CT37_Relaciona mentoInterpesso al_G	CT36_Raciocínio Numérico_E	CT36_Raciocínio Numérico_G	CT14_EticaDeont ologia_E	CT14_EticaDeont ologia_G	CT31_Pensament oCrítico_E	CT31_Pensament oCrítico_G	CT41_SentidoQu alidade_E	CT41_SentidoQu alidade_G
CT30_OrientaçãoResultados_E	r	1	,481**	,465**	,268*	,418**	,447**	,302*	,378**	,350**	,362**	,333**	,268*	,296*	,392**	,276*	,346**	,248*	,350**	,276*	,223
	p		,000	,000	,034	,001	,000	,016	,002	,005	,004	,008	,034	,018	,001	,028	,005	,050	,005	,028	,082
	N	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	62
CT30_OrientaçãoResultados_G	r	,481**	1	,136	,433**	,286*	,313*	,257*	,287*	,413**	,593**	,167	,410**	,462**	,280*	,257*	,282*	,317*	,440**	,300*	,206
	p	,000		,288	,000	,023	,011	,042	,021	,001	,000	,190	,001	,000	,024	,042	,023	,011	,000	,017	,102
	N	63	65	63	65	63	65	63	64	63	65	63	65	63	65	63	65	63	65	63	64
CT43_TomadaDecisão_E	r	,465**	,136	1	,357**	,285*	,369**	,452**	,198	,266*	,234	,430**	,192	,033	,177	,178	,194	,109	,206	,178	,222
	p	,000	,288		,004	,023	,003	,000	,122	,035	,065	,000	,133	,799	,166	,162	,128	,394	,105	,162	,083
	N	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	62
CT43_TomadaDecisão_G	r	,268*	,433**	,357**	1	,189	,411**	,160	,544**	,554**	,656**	,040	,561**	,240	,087	,412**	,400**	,226	,385**	,526**	,427**
	p	,034	,000	,004		,139	,001	,212	,000	,000	,000	,759	,000	,058	,490	,001	,001	,075	,002	,000	,000
	N	63	65	63	65	63	65	63	64	63	65	63	65	63	65	63	65	63	65	63	64
CT35_Planeamento_E	r	,418**	,286*	,285*	,189	1	,499**	,434**	,362**	,331**	,349**	,367**	,248*	,216	,348**	,160	,185	,327**	,139	,354**	,183
	p	,001	,023	,023	,139		,000	,000	,004	,008	,005	,003	,050	,089	,005	,209	,147	,009	,276	,004	,154
	N	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	62
CT35_Planeamento_G	r	,447**	,313*	,369**	,411**	,499**	1	,419**	,557**	,549**	,514**	,198	,531**	,433**	,277*	,350**	,312*	,275*	,414**	,606**	,489**
	p	,000	,011	,003	,001	,000		,001	,000	,000	,000	,119	,000	,000	,025	,005	,011	,029	,001	,000	,000
	N	63	65	63	65	63	65	63	64	63	65	63	65	63	65	63	65	63	65	63	64
CT44_TrabalhoEquipa_E	r	,302*	,257*	,452**	,160	,434**	,419**	1	,300*	,224	,327**	,640**	,257*	,120	,473**	,314*	,329**	,372**	,120	,299*	,211
	p	,016	,042	,000	,212	,000	,001		,018	,077	,009	,000	,042	,350	,000	,012	,008	,003	,351	,017	,100
	N	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	62
CT44_TrabalhoEquipa_G	r	,378**	,287*	,198	,544**	,362**	,557**	,300*	1	,660**	,557**	,132	,491**	,637**	,251*	,314*	,303*	,156	,381**	,523**	,614**
	p	,002	,021	,122	,000	,004	,000	,018		,000	,000	,306	,000	,000	,046	,013	,015	,225	,002	,000	,000
	N	62	64	62	64	62	64	62	64	62	64	62	64	62	64	62	64	62	64	62	63
CT39_Responsabilidade_E	r	,350**	,413**	,266*	,554**	,331**	,549**	,224	,660**	1	,728**	,097	,479**	,474**	,154	,323**	,304*	,244	,436**	,567**	,472**
	p	,005	,001	,035	,000	,008	,000	,077	,000		,000	,448	,000	,000	,229	,010	,015	,054	,000	,000	,000
	N	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	62
CT39_Responsabilidade_G	r	,362**	,593**	,234	,656**	,349**	,514**	,327**	,557**	,728**	1	,178	,628**	,366**	,260*	,295*	,314*	,288*	,424**	,438**	,481**
	p	,004	,000	,065	,000	,005	,000	,009	,000	,000		,164	,000	,003	,036	,019	,011	,022	,000	,000	,000
	N	63	65	63	65	63	65	63	64	63	65	63	65	63	65	63	65	63	65	63	64

CT37_RelacionamentoInterpessoal_E	<i>r</i>	,333**	,167	,430**	,040	,367**	,198	,640**	,132	,097	,178	1	,395**	-,076	,450**	,274*	,322*	,251*	,207	,119	,061
	<i>p</i>	,008	,190	,000	,759	,003	,119	,000	,306	,448	,164		,001	,555	,000	,030	,010	,048	,104	,352	,636
	<i>N</i>	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	62
CT37_RelacionamentoInterpessoal_G	<i>r</i>	,268*	,410**	,192	,561**	,248*	,531**	,257*	,491**	,479**	,628**	,395**	1	,306*	,219	,524**	,484**	,290*	,502**	,526**	,419**
	<i>p</i>	,034	,001	,133	,000	,050	,000	,042	,000	,000	,000	,001		,015	,080	,000	,000	,021	,000	,000	,001
	<i>N</i>	63	65	63	65	63	65	63	64	63	65	63	65	63	65	63	65	63	65	63	64
CT36_RaciocínioNumérico_E	<i>r</i>	,296*	,462**	,033	,240	,216	,433**	,120	,637**	,474**	,366**	-,076	,306*	1	,366**	,126	,108	,270*	,545**	,432**	,485**
	<i>p</i>	,018	,000	,799	,058	,089	,000	,350	,000	,000	,003	,555	,015		,003	,326	,400	,033	,000	,000	,000
	<i>N</i>	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	62
CT36_RaciocínioNumérico_G	<i>r</i>	,392**	,280*	,177	,087	,348**	,277*	,473**	,251*	,154	,260*	,450**	,219	,366**	1	,327**	,385**	,381**	,475**	,134	,222
	<i>p</i>	,001	,024	,166	,490	,005	,025	,000	,046	,229	,036	,000	,080	,003		,009	,002	,002	,000	,296	,078
	<i>N</i>	63	65	63	65	63	65	63	64	63	65	63	65	63	65	63	65	63	65	63	64
CT14_EticaDeontologia_E	<i>r</i>	,276*	,257*	,178	,412**	,160	,350**	,314*	,314*	,323**	,295*	,274*	,524**	,126	,327**	1	,978**	,312*	,383**	,447**	,283*
	<i>p</i>	,028	,042	,162	,001	,209	,005	,012	,013	,010	,019	,030	,000	,326	,009		,000	,013	,002	,000	,026
	<i>N</i>	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	65	64	63	63	63	62
CT14_EticaDeontologia_G	<i>r</i>	,346**	,282*	,194	,400**	,185	,312*	,329**	,303*	,304*	,314*	,322*	,484**	,108	,385**	,978**	1	,341**	,403**	,424**	,301*
	<i>p</i>	,005	,023	,128	,001	,147	,011	,008	,015	,015	,011	,010	,000	,400	,002	,000		,006	,001	,001	,016
	<i>N</i>	63	65	63	65	63	65	63	64	63	65	63	65	63	65	64	66	63	65	63	64
CT31_PensamentoCrítico_E	<i>r</i>	,248*	,317*	,109	,226	,327**	,275*	,372**	,156	,244	,288*	,251*	,290*	,270*	,381**	,312*	,341**	1	,589**	,382**	,186
	<i>p</i>	,050	,011	,394	,075	,009	,029	,003	,225	,054	,022	,048	,021	,033	,002	,013	,006		,000	,002	,149
	<i>N</i>	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	62
CT31_PensamentoCrítico_G	<i>r</i>	,350**	,440**	,206	,385**	,139	,414**	,120	,381**	,436**	,424**	,207	,502**	,545**	,475**	,383**	,403**	,589**	1	,361**	,516**
	<i>p</i>	,005	,000	,105	,002	,276	,001	,351	,002	,000	,000	,104	,000	,000	,000	,002	,001	,000		,004	,000
	<i>N</i>	63	65	63	65	63	65	63	64	63	65	63	65	63	65	63	65	63	65	63	64
CT41_SentidoQualidade_E	<i>r</i>	,276*	,300*	,178	,526**	,354**	,606**	,299*	,523**	,567**	,438**	,119	,526**	,432**	,134	,447**	,424**	,382**	,361**	1	,683**
	<i>p</i>	,028	,017	,162	,000	,004	,000	,017	,000	,000	,000	,352	,000	,000	,296	,000	,001	,002	,004		,000
	<i>N</i>	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	62
CT41_SentidoQualidade_G	<i>r</i>	,223	,206	,222	,427**	,183	,489**	,211	,614**	,472**	,481**	,061	,419**	,485**	,222	,283*	,301*	,186	,516**	,683**	1
	<i>p</i>	,082	,102	,083	,000	,154	,000	,100	,000	,000	,000	,636	,001	,000	,078	,026	,016	,149	,000	,000	
	<i>N</i>	62	64	62	64	62	64	62	63	62	64	62	64	62	64	62	64	62	64	62	64

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

As competências transversais mais fortemente correlacionadas entre si são, por ordem decrescente da intensidade da correlação:

- A responsabilidade para a área de Economia e a responsabilidade para a área da Gestão [$r(63) = .726, p < .001$];
- O trabalho em equipa para a área de Gestão e a responsabilidade para a área da Economia [$r(62) = .660, p < .001$];
- A tomada de decisão para a área de Gestão e a responsabilidade para a mesma área [$r(65) = .656, p < .001$];
- O trabalho em equipa para a área de Economia e o relacionamento interpessoal para a mesma área [$r(63) = .640, p < .001$];
- O trabalho em equipa para a área de Gestão e o raciocínio numérico para a área da Economia [$r(62) = .637, p < .001$];
- A responsabilidade para a área de Gestão e o relacionamento interpessoal para a mesma área [$r(65) = .628, p < .001$];
- O planeamento para a área de Gestão e o sentido de qualidade para a área de Economia [$r(63) = .606, p < .001$].

3.8. Competências a desenvolver nos profissionais das áreas de Economia e Gestão

Da lista seguinte, assinale até um máximo de cinco as competências que considera tendencialmente menos desenvolvidas e que seria importante desenvolver no perfil de...

(se pretender conhecer a definição de cada uma das competências, por favor clique na respetiva designação e uma nova janela abrir-se-á no seu browser):

Economista

Gestor

1. Adaptação à mudança

2. Análise e resolução de situações

[...]

Questão de investigação 10. *Quais as competências transversais identificadas como as mais importantes a desenvolver em profissionais nas áreas da Economia e Gestão, na perceção dos participantes?*

No sentido de apurar quais as competências transversais cujo desenvolvimento foi considerado importante pelos participantes procedeu-se à análise de frequências das respostas relativamente à categoria “CT a desenvolver” separadamente para o grupo

dos participantes que diferenciam e para o grupo dos participantes que não diferenciam as competências transversais para as áreas de Economia e Gestão. Os resultados apresentam-se na Figura 3 e Figura 4, respetivamente.

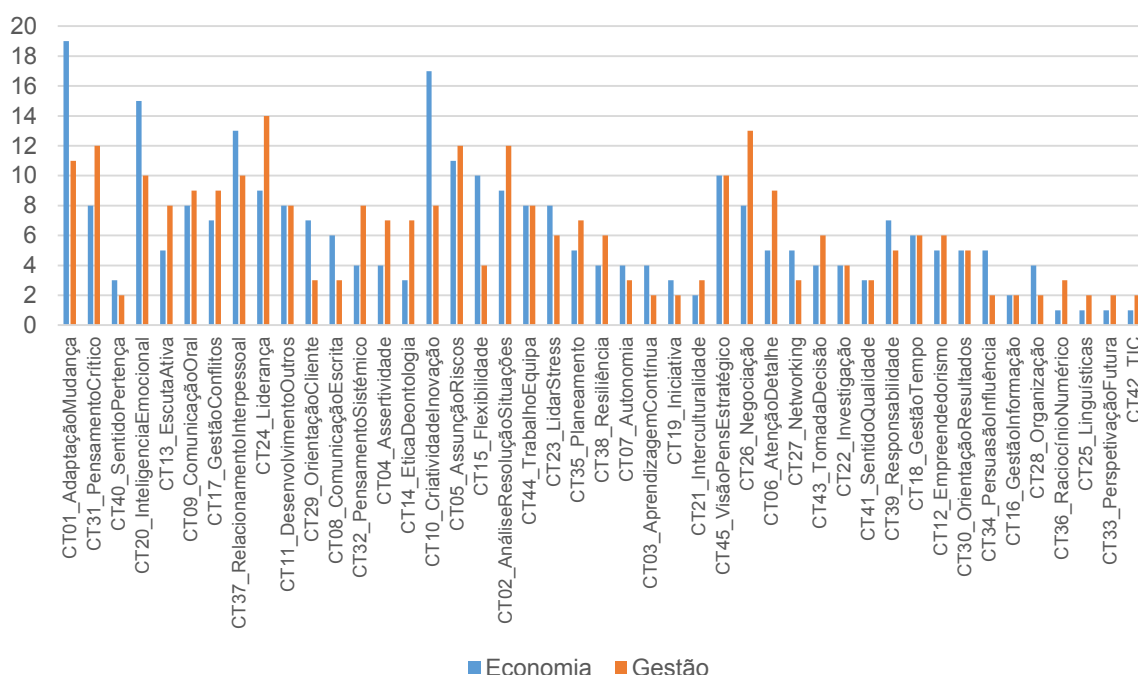


Figura 3. Frequência das respostas quanto às competências transversais mais importantes a desenvolver nos domínios da Economia e Gestão referidas pelos participantes do grupo que diferencia Economia e Gestão.

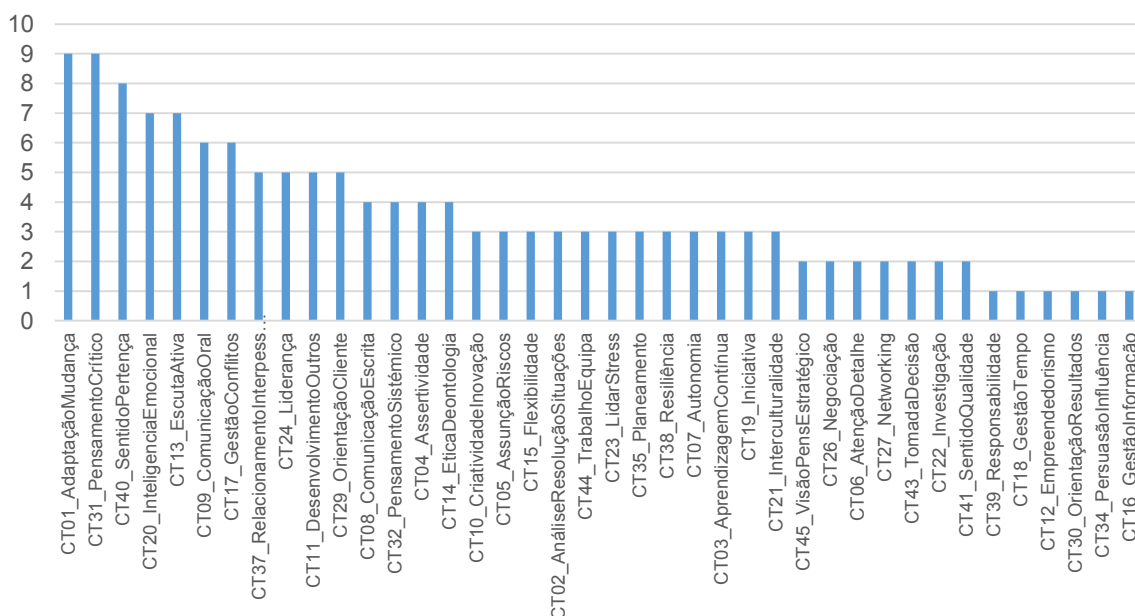


Figura 4. Frequência das respostas quanto às competências transversais mais importantes a desenvolver nos domínios da Economia e Gestão referidas pelos participantes do grupo que não diferencia Economia e Gestão.

3.9. Competências transversais a desenvolver por área funcional

Na sua opinião, existem determinadas competências transversais cuja relevância depende da área funcional específica em que o profissional desenvolve a sua atividade (por exemplo, funções financeiras, de marketing, comerciais e de recursos humanos)?

Sim ☐ Não ☐

[se selecionou sim na questão anterior] Considerando as seguintes áreas funcionais...

Administração | Comercial | Financeira | Legal | Marketing | Operações | Parcerias | Pesquisa e desenvolvimento | Produção | Serviços | Recursos humanos | Tecnológica

... selecione abaixo as que considera que exigem competências transversais mais particulares (assinale até 3 opções).

Área funcional 1.

Escolha uma das seguintes respostas:

Administração ☐ Comercial ☐ Financeira ☐ Legal ☐ Marketing ☐ Operações ☐ Parcerias ☐ Pesquisa e desenvolvimento ☐ Produção ☐ Serviços ☐ Recursos humanos ☐ Tecnológica ☐

Área funcional 2.

Escolha uma das seguintes respostas:

Administração ☐ Comercial ☐ Financeira ☐ Legal ☐ Marketing ☐ Operações ☐ Parcerias ☐ Pesquisa e desenvolvimento ☐ Produção ☐ Serviços ☐ Recursos humanos ☐ Tecnológica ☐

Área funcional 3.

Escolha uma das seguintes respostas:

Administração ☐ Comercial ☐ Financeira ☐ Legal ☐ Marketing ☐ Operações ☐ Parcerias ☐ Pesquisa e desenvolvimento ☐ Produção ☐ Serviços ☐ Recursos humanos ☐ Tecnológica ☐

Para **cada área funcional** que selecionou acima, por favor indique quais as competências transversais mais relevantes (até 3 competências transversais)

(se pretender conhecer a definição de cada uma das competências, por favor clique na respetiva designação e uma nova janela abrir-se-á no seu browser)

Competências transversais mais relevantes para a opção que selecionou **na área funcional 1.**

1. Adaptação à mudança ☐
2. Análise e resolução de situações ☐
- [...]

Questão de investigação 11. De acordo com a percepção dos participantes, quais as competências transversais mais importantes a desenvolver para determinadas áreas funcionais nas quais os profissionais de Economia e Gestão desenvolvem as suas atividades?

Solicitou-se aos participantes que sinalizassem até três áreas funcionais para as quais determinadas competências transversais devessem ser mais desenvolvidas. Das 12 áreas funcionais indicadas, as mais selecionadas foram a Comercial ($n=47$, representando 21,36%) Recursos Humanos ($n=46$, representando 20,91%), seguidas da Administração ($n=24$, representando 10,91%), Finanças ($n=21$, representando

9,55%) e Marketing ($n=20$, representando 9,09%). Para as áreas mais referidas – Comercial e de Recursos Humanos –, realizou-se uma análise de frequências das respostas relativamente às competências transversais mais referidas cujos resultados se apresenta na Figura 5 e Figura 6:

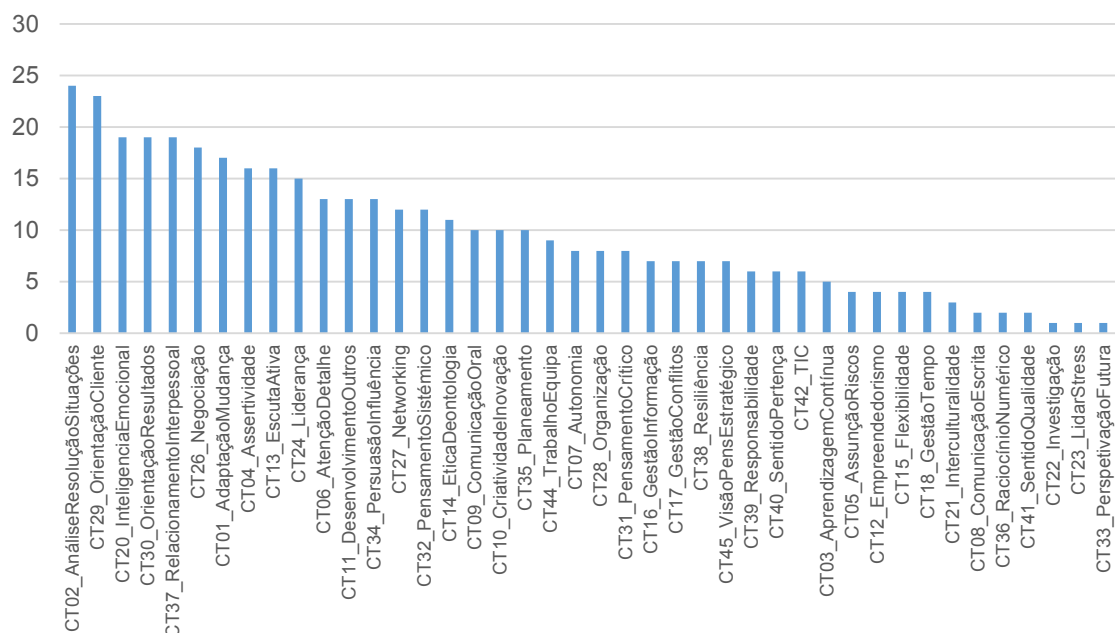


Figura 5. Frequência das respostas quanto às competências transversais que devem ser mais desenvolvidas para a área funcional “Comercial”

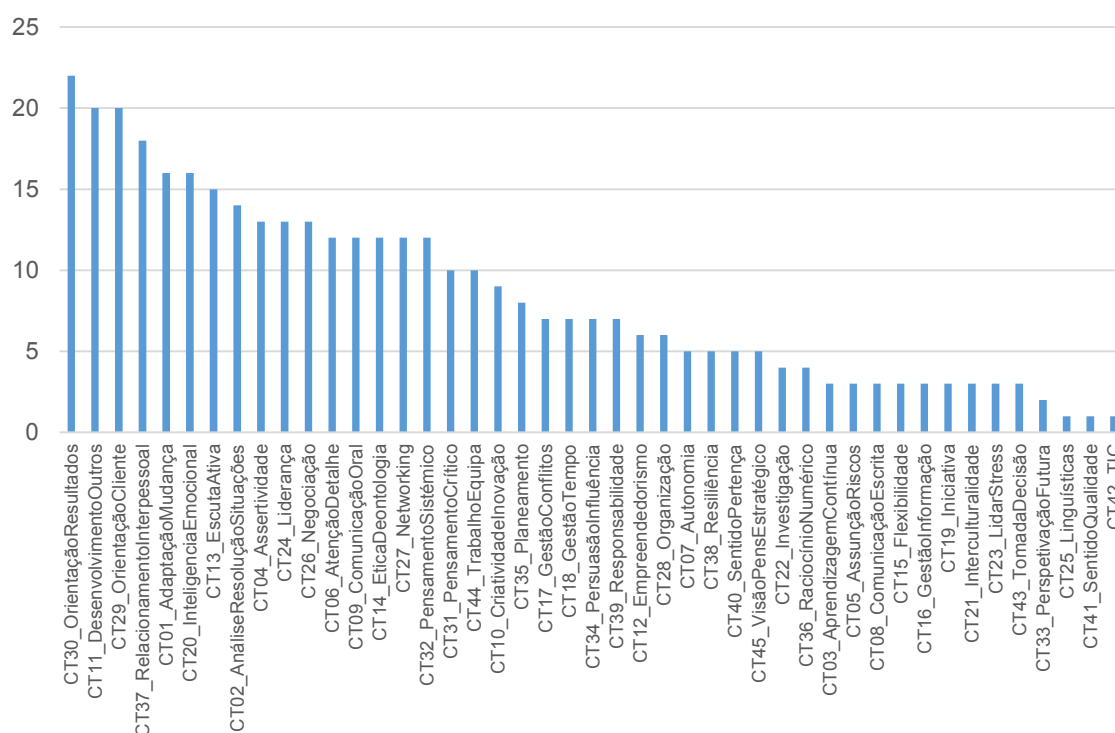


Figura 6. Frequência das respostas quanto às competências transversais que devem ser mais desenvolvidas para a área funcional “Recursos Humanos”

3.10. Impacto das atividades extracurriculares para o desenvolvimento de Competências Transversais

Na sua opinião, as experiências extracurriculares (por exemplo, atividades desportivas, associativas, de voluntariado) são importantes para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes de economia e gestão?

Sim ☐ Não ☐

[se selecionou sim na questão anterior] Do conjunto de frases seguinte, selecione, por favor, aquela que melhor reflita a sua opinião:

Todas as atividades extracurriculares, independentemente da sua natureza, desenvolvem as mesmas competências transversais. ☐

Diferentes atividades extracurriculares desenvolvem diferentes competências transversais. ☐

O desenvolvimento de competências transversais não é influenciado pela natureza das atividades extracurriculares, mas antes pela reflexão que o indivíduo faz acerca das experiências. ☐

Assinale e que medida, na sua opinião, cada uma das atividades seguidamente apresentadas pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes dos cursos de economia e gestão?

Associativismo

Não contribui ☐ Contribui pouco ☐ Contribui bastante ☐
Contribui decisivamente ☐

Atividades artísticas não -performativas (por exemplo, pintura, artesanato)

Não contribui ☐ Contribui pouco ☐ Contribui bastante ☐
Contribui decisivamente ☐

Atividades artísticas performativas (por exemplo, dança, música, teatro)

Não contribui ☐ Contribui pouco ☐ Contribui bastante ☐
Contribui decisivamente ☐

[...]

De uma forma geral os participantes consideram que diferentes atividades extracurriculares contribuem para o desenvolvimento de competências transversais. Dos 77 participantes (65,25% da amostra total) que consideram que estas atividades são importantes para o desenvolvimento de competências transversais, 60 (77,9%) selecionaram a opção segundo a qual “diferentes atividades extracurriculares desenvolvem diferentes competências transversais”, em detrimento da opção que afirmava que “todas as atividades extracurriculares, independentemente da sua natureza, desenvolvem as mesmas competências transversais” ($n=2$, representando 2,60%) e da opção formulada como “O desenvolvimento de competências transversais não é influenciado pela natureza das atividades extracurriculares, mas antes pela reflexão que o indivíduo faz acerca das experiências” ($n=15$), sendo este o grupo mais expressivo em termos relativos.

Embora não tenha sido possível apurar, no âmbito deste estudo, que competências transversais cada atividade é suscetível de promover (pela já longa extensão do questionário), foi possível identificar quais as atividades extracurriculares

que, na opinião dos participantes, mais contribuem para o desenvolvimento de competências transversais, no grupo dos participantes que consideram estas atividades importantes para o desenvolvimento de competências transversais. As médias e desvios-padrão apresentam-se no Quadro 21, ordenando as atividades por ordem decrescente do valor médio registado.

Quadro 21. Média e Desvio Padrão da avaliação dos quanto participantes ao contributo das atividades extracurriculares para o desenvolvimento de competências transversais

Atividades extracurriculares	M	DP
EE13_EstágiosInternacionais	3.68	0.57
EE12_EstágiosEGLongaDuração	3.58	0.64
EE10_ErasmusMobilidade	3.39	0.80
EE11_EstágiosEGCurtaDuração	3.33	0.79
EE6_AtividadeDPesportivasColetivas	3.29	0.61
EE21_TrabalhoPart_time	3.28	0.78
EE15_JúniorEmpresas	3.26	0.76
EE22_Voluntariado	3.22	0.79
EE18_ParticipaçãoDesafiosGestão	3.14	0.71
EE16_OrganizaçãoEventos	3.13	0.75
EE20_ParticipaçãoGruposTrabalhoInvestigação	3.11	0.72
EE5_GestãoVidaFamiliarDoméstica	3.09	0.80
EE14_ExperiênciasProfIndiferenciadas	3.09	0.79
EE1_Associativismo	3.08	0.65
EE9_AtividadesServApoioAluno	3.04	0.76
EE8_AtividadesCampus	2.99	0.76
EE3_AtividadesArtísticasPerformativas	2.79	0.68
EE17_ParticipaçãoConferências	2.75	0.71
EE7_AtividadeDesportivasIndividuais	2.74	0.77
EE4_AtividadesCulturaisLazer	2.66	0.66
EE2_AtividadesArtísticasNãoPerformativas	2.39	0.71
EE19_ParticipaçãoGruposAcadémicos	2.30	0.88

Questão de investigação 12. *Que atividades extracurriculares os participantes consideram mais/menos contribuir para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes de economia e gestão?*

No sentido de identificar diferenças na percepção quanto ao grau de contribuição das diferentes atividades extracurriculares para o desenvolvimento de competências transversais, realizou-se uma ANOVA de medidas repetidas com as 22 atividades extracurriculares como fator intrasujeitos, com a correção à violação da esfericidade de Huynh-Feldt [$F(15.76, 1182.25)=27.879$; $p<.001$; $\eta^2_p=.37$; $\epsilon=.751$]. Os resultados do teste post-hoc de Bonferroni [$F(1, 75)= 3068.85$; $p<.001$; $\eta^2_p=.27$] mostram que, na opinião dos participantes, o Associativismo ($M = 3.08$, $DP = 0.65$) contribui mais significativamente para o desenvolvimento de competências transversais do que Atividades artísticas não-performativas ($M = 2.39$, $DP = 0.71$, $p<.001$), do que Atividades Culturais e de Lazer ($M = 2.66$, $DP = 0.66$, $p<.001$), do que Atividades desportivas individuais ($M = 2.74$, $DP = 0.77$, $p=.003$) e do que a Participação em grupos académicos ($M = 2.30$, $DP = 0.88$, $p<.001$); segundo os participantes, os Estágios em Economia e Gestão de longa duração ($M = 3.58$, $DP = 0.64$) contribuem mais significativamente para o desenvolvimento de competências transversais do que o Associativismo ($M = 3.08$, $DP = 0.65$, $p<.001$) e os Estágios internacionais ($M = 3.68$, $DP = 0.57$, $p<.001$).

Outras atividades extracurriculares promotoras do desenvolvimento de competências transversais foram sugeridas pelos participantes no campo “outras”, tendo-se identificado as seguintes: Voluntariado internacional, Pesquisa proactiva, Mentoring por gestor sénior reconhecido/professor, Leitura abrangente, Coaching, Viagens internacionais de longa duração, participação em projetos transversais, Escrita ativa e Estudo de várias línguas.

Embora esta secção de resultados reporte à análise quantitativa, considerou-se pertinente sistematizar alguns outros dados recolhidos a partir da resposta ao questionário, tais como:

- (1) número e tempo médio de visualizações das definições das competências transversais ao longo do seu preenchimento, nas questões que remetiam para o referencial de competências – no sentido de identificar quais as competências que geraram maior ambiguidade em termos de conceito subjacente ou pelo menos necessidade de confirmação por parte do respondente se as suas percepções relativamente ao mesmo iam ao encontro do que era esperado; e
- (2) comentários e sugestões que foram referidos pelos participantes no final do preenchimento do mesmo, recolhidos através de uma resposta aberta para esse efeito – que permitiriam evidenciar aspetos pertinentes e a melhorar no questionário, bem como temas emergentes que, não tendo sido abordados

no presente estudo, seriam interessantes para explorar em futuras investigações.

3.11. As competências transversais do referencial e respetiva definição

Conforme referido no capítulo anterior, os participantes que responderam ao questionário tiveram a possibilidade de aceder à definição de cada competência do referencial proposto, sempre que surgissem dúvidas relativamente ao significado subjacente a cada dimensão. Assim, e uma vez que este acesso foi controlado através das estatísticas do Google analytics, torna-se possível identificar o número de visualizações de cada definição que foi consultada no âmbito do preenchimento do questionário, sendo possível identificar em que momento do questionário a consulta aconteceu:

- (1) na identificação da relevância das competências para os perfis de economia e gestão,
- (2) na sinalização das competências menos desenvolvidas nestes perfis; e/ou
- (3) nas áreas funcionais para as quais são requeridas.

Este registo foi monitorizado durante o período de tempo disponibilizado para o preenchimento do questionário (entre 23 de julho e 31 de dezembro de 2014). Os resultados mais expressivos encontrados resumem-se de seguida.

Na questão que remetia para a identificação das competências transversais mais relevantes em perfis de Economia e Gestão, as definições mais consultadas foram: “análise e resolução de situações”, com 54 visualizações e tempo médio de visualização de 17,21 segundos; “adaptação à mudança”, com 39 visualizações e um tempo médio de visualização de 107,81 segundos; “aprendizagem contínua”, com cinco visualizações mas um tempo médio de visualização de 252 segundos; “comunicação escrita”, com quatro visualizações e um tempo médio de visualização de 262,50 segundos; “planeamento” com quatro visualizações e um tempo médio de visualização de 104,00 segundos.

Na questão que remetia para as competências transversais a desenvolver em perfis de Economia e Gestão, a definição de competência mais consultada foi “pensamento crítico” por parte dos respondentes que não sinalizaram diferenças entre perfis de economia e gestão, com três visualizações e um tempo médio de visualização de 419 segundos. Na questão que remetia para a identificação das competências transversais mais relevantes para o exercício profissional em determinada área

funcional, as definições mais consultadas foram: “persuasão e influência, com cinco visualizações e 28.33 segundos de tempo médio de visualização; “pensamento sistémico”, com cinco visualizações e 26,8 segundos de tempo médio de visualização; “pensamento crítico”, com cinco visualizações e 15,6 segundos de tempo médio de visualização; “assertividade”, com três visualizações e 271 segundos de tempo médio de visualização; e “visão e pensamento estratégico”, com três visualizações e 214 segundos de tempo médio de visualização. Os resultados relativos às restantes definições visualizadas encontram-se sistematizados no Anexo 10.

Dos dados apresentados é interessante destacar que a consulta das descrições ocorreu maioritariamente no início do preenchimento do questionário (nas competências 2 e 1, análise e resolução de situações e adaptação à mudança, respetivamente). Tal pode dever-se à necessidade de confirmação, por parte do respondente, de que o entendimento sobre as competências transversais em avaliação é o mesmo para si e para o investigador que, uma vez confirmado nas duas primeiras dimensões, deixa de ser uma questão para o preenchimento subsequente. No entanto, o progressivo abandono verificado na consulta das definições poderá igualmente justificar-se pela extensão das opções que careciam de resposta nesta questão, que poderá ter demovido os participantes de fazerem esta análise rigorosa para todas as competências transversais apresentadas. É também relevante registar que sempre que a mesma lista de competências transversais surgia noutras questões, algumas das definições terão sido (re)visitadas, facto que se poderá explicar pela necessidade de os participantes ajustarem a sua resposta da melhor forma à dimensão relativamente à qual estavam a ser inquiridos (se, num primeiro momento, se solicitava o seu posicionamento relativamente à relevância de cada competência transversal para perfis de economia e gestão, posteriormente questionava-se quais destas competências transversais deveriam ser mais desenvolvidas para estas áreas e quais as mais relevantes para determinadas áreas funcionais).

Foi ainda possível registar o número de visualizações verificadas em relação aos diversos separadores da plataforma no mesmo período temporal, o que permite inferir o interesse dos respondentes por temáticas como as comunicações em encontros científicos já realizadas acerca do tema, o enquadramento teórico e pertinência do estudo, bem como a identificação das fases de investigação previstas, informação sintetizada no

Quadro 22.

Quadro 22. Número de visualizações de cada página da plataforma on-line

Página	Visualizações de página	Visualizações de página únicas	Tempo médio na página (segundos)	Entradas
Home	305	239	127,78	227
Comunicações	74	37	92,28	5
Enquadramento	59	43	66,00	2
Investigação	58	39	32,78	4

3.12. Síntese das contribuições dos participantes

Dos comentários e sugestões que foram referidos pelos 15 participantes que manifestaram as suas opiniões na questão de resposta aberta para esse efeito no final do questionário, e que se encontram transcritos na íntegra no Anexo 10, poder-se-ão destacar algumas das dimensões referidas, organizadas nos pontos que se apresentam de seguida.

3.12.1. Pontos fortes da investigação

Alguns participantes reforçaram o interesse pela temática e pela pertinência das competências transversais enquanto fatores-chave de adaptação a diferentes realidades, sendo fundamentais para dar resposta e assumir desafios (a par das competências técnicas), sendo igualmente possível, através das competências transversais, prever com maior segurança a performance futura de determinado candidato: “A falta de competências transversais é imediatamente percecionada por um bom recrutador, e não existe empresa hoje que coloque em segundo plano esta característica num profissional”. No entanto, para um dos participantes, o desenvolvimento de estudantes de economia e gestão deveria iniciar-se pelo domínio técnico, sendo que o desenvolvimento de competências transversais poderá acontecer ao longo dos primeiros anos da sua vida profissional.

Os participantes valorizaram a forma como o questionário está construído, sendo que um deles chegou mesmo a solicitar a comunicação dos resultados do estudo para o seu email.

3.12.2. Aspetos a melhorar

Um dos participantes destacou o número de competências evidenciadas no referencial, sugerindo uma redução e divisão por níveis hierárquicos (*p.e.*, com base em “liderança de si”, “liderança de equipas” e “liderança de líderes”).

3.12.3. Sugestões de melhoria a implementar em contexto real

Sendo que existe uma maior e progressiva tendência para que os conteúdos programáticos específicos das Universidades sejam mais idênticos, a dimensão das competências transversais assume-se, na opinião de alguns participantes, como um fator cada vez mais diferenciador nos cursos de licenciatura existentes, contribuindo para a diferenciação entre os recém-licenciados quando chegados ao mercado de trabalho. Assim, os participantes sugeriram:

- (a) uma maior proximidade entre empresas e estudantes ao longo da formação académica para promover aprendizagem e aproximação ao futuro.
- (b) integração de novas disciplinas nos cursos de Economia e Gestão (*p.e.*, ética e gestão emocional e programação neurolinguística)
- (c) criação / manutenção de cultura de network concretizada a partir de disciplinas/ projetos, no sentido de aproximar estudantes, empresas, organizações de voluntariado, universidades e outras organizações civis.

Um dos participantes constatou ainda, no desenvolvimento de perfis para as áreas de Economia e Gestão, pouco direcionamento para o *fit* em setores de atividade com menor expressão em termos de saídas profissionais (*p.e.*, agricultura).

3.12.4. Notas sobre competências valorizadas e a melhorar

Um dos participantes referiu que níveis de maturidade de competências transversais numa fase inicial ou precoce de carreira poderão constituir uma vantagem competitiva e preditora de um maior sucesso profissional. A Inovação e Resiliência foram reforçadas como competências valorizadas por um dos participantes, sendo que outro participante reconheceu a importância de melhorar os conhecimentos e a evolução no domínio do excel em perfis de Economia e Gestão. Existe ainda o entendimento, por parte de um dos participantes, quanto à dificuldade de trabalhar, nas Universidades, competências comportamentais em jovens adultos, pelo nível de maturidade que apresentam, bem como pelas reformas que o processo de Bolonha introduziu. Na sua

opinião será possível desenvolver competências como pensamento analítico, planeamento, organização, sendo que o Pensamento estratégico, Liderança, Iniciativa e Tomada de risco serão dimensões muito difíceis, se não impossíveis, de desenvolver.

3.12.5. Perceções em relação às diferenças entre Economia e Gestão, áreas funcionais e atividades extracurriculares

Segundo a opinião de um dos participantes, a diferença entre alunos de economia e gestão poderá residir na abordagem que têm relativamente à função e à forma como resolvem os problemas, não sendo tão preponderante nas questões quotidianas e na alocação destes perfis à organização.

Já quanto às áreas funcionais, um dos participantes referiu que as que permitirão um maior desenvolvimento competências transversais serão aquelas nas quais os colaboradores se confrontam com situações reais de dificuldade, sendo obrigados a procurar/desenvolver soluções para fazer face às mesmas. No entanto, mesmo no âmbito de uma mesma área funcional poderão existir necessidades que façam apelo a diferentes níveis de uma competência transversal (*p.e.*, em postos de trabalho mais técnicos vs de gestão), assim como em fases diferentes de carreira.

No que respeita às atividades extracurriculares, um dos participantes refletiu sobre a forma como o associativismo – em particular as juventudes partidárias e as associações académicas) – poderá estar a contribuir, de forma negativa, para o desenvolvimento de competências transversais, pelo contexto e objetivos (pouco) éticos nos quais se inscrevem.

Capítulo IV.

Discussão e Conclusões

Considerando os resultados apresentados no capítulo anterior, abre-se caminho para a discussão das dimensões mais preponderantes identificadas, bem como para a sistematização das principais contribuições e potencialidades do estudo, assumindo as limitações que se colocaram no desenvolvimento da investigação e identificando pistas para futuras incursões no tema.

1. Discussão de resultados

Para efeitos de discussão, serão considerados em maior detalhe os resultados da fase 2 do estudo. Tal deve-se ao facto de, no capítulo dos resultados ter-se já antecipado alguma discussão relativamente aos resultados da fase 1, na medida em que, cronologicamente, este posicionamento e reflexão antecipados foram importante no momento de preparação que antecedeu a fase 2. Assim sendo, os resultados das entrevistas não aparecerem de forma tão destacada na discussão que se apresenta de seguida, tendo o seu contributo residido na exploração inicial do fenómeno em estudo e consequente posicionamento face às dimensões que foram diretamente objeto de questionamento e às que emergiram espontaneamente no discurso dos participantes. A fase 1 contribuiu, portanto, para a construção do referencial de competências utilizado nas questões no questionário, bem como para a sistematização das questões relativas a outras dimensões – como por exemplo:

- (1) o impacto das práticas das Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento de competências transversais;
- (2) as atividades extracurriculares que mais contribuem para esse desenvolvimento, e
- (3) as áreas funcionais para as quais determinadas competências transversais são particularmente relevantes –, que foram referidas nas entrevistas e que se consideraram dimensões preponderantes a destacar na fase 2.

Os resultados apontam para o facto de os profissionais estarem mais familiarizados com o conceito de competências transversais por via da função que desempenham na empresa – as diretamente associadas aos RH – e não tanto pela formação base que detêm, o que permite inferir o peso significativo da prática profissional nesta dimensão. Tal poderá estar relacionado com o facto de, no atual exercício profissional, os participantes terem necessidade de se confrontar com esta dimensão no processo de apreciação dos candidatos, seja nos processos de recrutamento e seleção, seja no processo de retenção de colaboradores ou até mesmo na elaboração de descritivos funcionais e, na lógica do modelo de gestão por competências, na elaboração de modelos de avaliação e gestão do desempenho, de

forma a analisarem de maneira integrada os perfis, não atendendo apenas às competências de natureza técnica e formativa.

De qualquer forma, e tendo em conta os resultados da fase 1, é possível inferir que outros atores para além dos que aparecem integrados no contexto de mercado (como os representantes de empresas e os antigos alunos), nomeadamente os mais associados ao contexto académico (como por exemplo os docentes e estudantes finalistas das áreas de Economia e Gestão), estarão igualmente familiarizados com o conceito em estudo.

No entanto, e no caso da fase 2, porque não foi questionada a natureza da formação contínua realizada pelos participantes tendo em conta as exigências que se colocam ao exercício profissional atual, não é possível deduzir que formação específica na área dos RH – onde necessariamente se aborda a dimensão das competências transversais – possa estar porventura a contribuir para estes resultados. De qualquer forma, os resultados obtidos permitem perspetivar a importância de, no âmbito de formações académicas que derivam em atividades profissionais relacionadas com os RH, ser importante considerar conteúdos letivos que atentem ao esclarecimento destas dimensões, no sentido de melhor preparar os profissionais que virão a trabalhar sobre elas no terreno.

O tempo de experiência profissional também não condiciona a familiaridade com o conceito de competências transversais, independentemente da formação de base e da função atualmente exercida na empresa. Tal significará que profissionais com pouca experiência profissional poderão estar igualmente familiarizados com o conceito, seja por via dos conhecimentos adquiridos na sua formação, seja por via da prática nas organizações onde trabalham, que poderão privilegiar mais ou menos esta dimensão nos processos de gestão de pessoas.

No que respeita à importância atribuída às competências transversais no âmbito dos processos de recrutamento e seleção, e embora a maioria dos participantes tenha referido que deve acontecer sempre (39%) ou muito frequentemente (47,5%), são os profissionais de RH que mais destacam esta relevância comparativamente aos profissionais que não exercem este tipo de funções, reforçando o que a literatura defende quanto ao facto de o perfil meramente técnico já não ser suficiente no processo de apreciação dos candidatos, pela necessidade de *fit* funcional e organizacional (Fallows & Steven, 2000; Heimler, 2010; Sahni, 2011; Stewart & Knowles, 2000). Também a formação base parece ter influência na forma como os profissionais olham esta questão, dada a leitura de quem tem formação em Psicologia e Recursos Humanos

comparativamente a quem exhibe formação mais no âmbito das ciências socioeconómicas, permitindo antecipar que a formação nas áreas de Psicologia e RH tenderá a valorizar esta dimensão nos processos de recrutamento e seleção de candidatos, provavelmente pelos modelos teóricos que apresenta no âmbito dos seus conteúdos programáticos e pela maior sensibilidade e aproximação às práticas mais efetivas neste domínio em particular.

É curioso destacar que os profissionais, independentemente da sua formação académica de base, função que desempenham atualmente na empresa e tempo de experiência profissional, consideram que as competências transversais são importantes para o exercício profissional nas áreas de Economia e Gestão – 55,1% consideram extremamente importantes e 42,4% bastante importantes – mostrando que, num contexto profissional pluridisciplinar, as competências transversais podem ser um fator chave na integração e desenvolvimento de um trabalho de excelência, simultaneamente alinhado com os objetivos da empresa mas sobretudo com a cultura e as pessoas da mesma. Esta perceção é simultaneamente validada na fase 1 do estudo, na qual docentes, estudantes finalistas e antigos alunos reconhecem igualmente o valor desta dimensão para o exercício profissional de economistas e gestores.

Por um lado, os profissionais de RH (seja de formação ou por prática profissional) estarão atentos a estas dimensões na medida em que se revelam fundamentais quer em momentos de recrutamento quer para a avaliação de desempenho dos colaboradores. Por sua vez, os profissionais com outro *background* académico e até mesmo funcional, mas que desenvolvem a sua atividade profissional em contexto organizacional tenderão a basear a sua opinião na observação dos contextos quotidianos nos quais interagem com economistas e gestores. Interessante é também sinalizar que a importância das competências transversais é hoje percecionada transversalmente entre profissionais mais e menos experientes para estas áreas em particular.

Relativamente à importância atribuída a competências transversais e a competências técnicas, e embora os profissionais inquiridos – independentemente da sua formação de base, enquadramento funcional e do tempo de experiência profissional – considerem, na sua maioria, que as competências têm o mesmo grau de importância para estes perfis (66,1%), existe uma franja (mais de 25% dos respondentes) que entende que as competências transversais serão mais importantes que as competências técnicas. Embora estas perceções possam estar a ser condicionadas pelo conhecimento explícito do fenómeno em estudo por parte dos profissionais que colaboraram na resposta ao questionário, não deixa de ser interessante constatar a

percentagem expressiva da amostra que se compromete com esta resposta, quando convidada a posicionar-se numa de três possibilidades, sendo uma mais neutra e outra claramente orientada para a relevância do perfil técnico. De qualquer forma, os resultados confirmam a importância de os trabalhadores estarem, na atualidade, simultaneamente bem apetrechados com um conjunto de conhecimentos técnicos e um perfil comportamental ajustado que, em conjunto, permita o exercício profissional com excelência (Raybould & Sheedy, 2005).

Quanto às competências transversais requeridas em profissionais em início de carreira ou já com alguma experiência – e embora nas entrevistas os representantes de empresas parecessem considerar o perfil de licenciados e recém-licenciados bastante semelhante do ponto de vista das competências transversais mais valorizadas –, os resultados do questionário apontam para uma diferenciação expressiva das competências requeridas a profissionais com experiência em comparação com profissionais sem experiência, por parte de 88,1% dos participantes, embora não existam diferenças significativas na perceção de pessoas com diferente *background* formativo, enquadramento funcional ou tempo de experiência profissional.

De qualquer forma, não é possível apurar se a formulação da questão poderá ter constituído um viés não intencional que condicionou a forma como a mesma foi interpretada pelos participantes, podendo estas diferenças estarem a expressar um posicionamento em relação à proficiência/nível de domínio de cada competência, mais do que à sua natureza. De qualquer modo, poder-se-á identificar um certo paralelismo entre o que, provavelmente, é exigido a profissionais com e sem experiência noutras dimensões, como sejam os conhecimentos técnicos. Poderá, igualmente, antecipar-se que existe uma evolução e diferenciação ao nível das competências transversais à medida que o tempo de experiência profissional aumenta, sendo que parte do que é valorizado num recém-licenciado poderá ser já dado como adquirido no perfil de um profissional com experiência, conforme se encontrou nos testemunhos dos participantes da fase 1 do estudo, principalmente no discurso dos representantes de empresas e antigos alunos.

No que respeita à relevância das competências transversais para perfis de Economia e Gestão, é importante salientar que os profissionais distinguem, na sua maioria (70,3%), as que são mais importantes para um economista e para um gestor, embora na fase 1 esta distinção não tenha sido enfatizada. Em Economia será mais importante a responsabilidade, o raciocínio numérico, a ética e deontologia, o pensamento crítico e o sentido de qualidade, enquanto que para perfis de Gestão se valoriza a orientação para resultados, a tomada de decisão, o planeamento, o trabalho

em equipa e o relacionamento interpessoal. De salientar que a maioria destas competências se encontram positiva e significativamente relacionadas entre si, o que permite compreender a sua variação no mesmo sentido, independentemente de serem avaliadas para a mesma área ou entre Economia e Gestão.

Estas dimensões já haviam sido encontradas como relevantes noutros estudos, não necessariamente para as áreas formativas destacadas na presente investigação:

- para orientação para resultados, ver Davies et al. (2011), World Economic Forum (2016);
- para ética e deontologia, ver Beneitone et al. (2007), Heimler (2010), Tien et al. (2003 citado por Silva, 2008), Ventura (2009);
- para pensamento crítico ver Alao et al. (2009), Carnevale et al. (1988), Davies et al. (2011), Heimler (2010), Rosenberg et al. (2012), Taveira (1998), Ventura (2009), World Economic Forum (2016);
- para trabalho em equipa ver Cabral-Cardoso et al. (2006), Carnevale et al. (1998), DEEWR (2011), Direito et al. (2012), Evans (2001), Evers et al. (1998), González & Wagenaar (2005), Jackling, & De Lange (2009), Rainsbury, Hodges, Burchell, & Lay (2002), Raybould & Sheedy (2005), Singh & Singh (2008), Ventura (2009); Wagner & National Business Education Association (2001);
- para relacionamento interpessoal ver Cabral-Cardoso et al. (2006), Evans (2001), Evers et al. (1998), Fallows & Steven (2000), González & Wagenaar (2003), Heimler (2010), Jackling & De Lange (2009), Rainsbury et al. (2002), Silva (2008), Singh & Singh (2008), Ventura (2009);
- para tomada de decisão ver ESS (2004), FEUP (2014), Liling (2010), Taveira (1998), World Economic Forum (2016);
- para responsabilidade ver Ventura (2009);
- para raciocínio numérico ver Cabral-Cardoso et al. (2006), Carnevale et al. (1988), ESS (2004), Smith, Wolstencroft, & Southern (1989);
- para sentido de qualidade ver University of Victoria (2011);
- para planeamento ver Alao et al. (2009), Cabral-Cardoso et al. (2006), González, & Wagenaar (2005), Liling (2010), Silva (2008), Smith et al. (1989), University of Victoria (2011).

Estes resultados permitem inferir que nos perfis de Gestão são mais valorizadas competências do foro comportamental, que impliquem comunicação e interação com outros, sendo que na área da Economia se privilegiam competências transversais mais analíticas. Tendencialmente, estas assunções poderão estar a condicionar os próprios

processos de recrutamento e seleção, orientando profissionais de Economia para tarefas de natureza mais analítica e licenciados em Gestão para tarefas mais interativas, ainda que de forma implícita, na medida em que nos anúncios de oportunidades profissionais divulgados para funções de Economia e Gestão nas plataformas de procura de emprego esta distinção não se faça – habitualmente procuram-se “profissionais com licenciatura ou mestrado em Economia/Gestão”.

Quanto às competências transversais que devem ser (mais) desenvolvidas nestes dois perfis profissionais, destacam-se para perfis de Economia a adaptação à mudança, a criatividade e inovação, a inteligência emocional, o relacionamento interpessoal, a assunção de riscos e a flexibilidade. Para perfis de Gestão privilegiam-se a liderança, a negociação, a assunção de riscos, a análise e resolução de situações, o pensamento crítico, a adaptação à mudança, a inteligência emocional, o relacionamento interpessoal e a visão e pensamento estratégico. Também para diferentes áreas funcionais parece existir alguma variabilidade quanto às competências transversais que deverão ser mais desenvolvidas, pelo menos nos casos dos enquadramentos funcionais para os quais os participantes da fase 2 mais mobilizaram as suas respostas: a área comercial – onde se identificaram as competências transversais de Análise e resolução de situações e de Orientação para o cliente – e de RH –, para a qual se enfatizou a Orientação para resultados, o Desenvolvimento dos outros e a Orientação para o cliente. Por este motivo, poderá ser pertinente a realização de estudos mais aprofundados sobre esta dimensão, que permitam identificar perfis de competências transversais mais específicos para cada área funcional.

Abre-se, assim, uma porta à reflexão acerca da forma como as instituições de ensino estarão ou não a promover o desenvolvimento destas dimensões de modo intencional, atentando às especificidades de cada área, independentemente da proximidade que possa existir entre as duas áreas em estudo – Economia e Gestão – em termos técnicos e científicos. Embora possa já existir esta consciência, urge a necessidade de as Universidades desenvolverem de forma mais intencional estas práticas ou pelo menos de tornarem o seu trabalho a este nível mais visível para o mercado, na medida em que os profissionais que responderam ao questionário consideraram que, de uma forma geral, as instituições de ensino promovem pouco o desenvolvimento das competências transversais (78,8%), resultado que acompanha as perceções dos participantes “representantes de empresas” da fase 1.

Finalmente, importa destacar o papel que as experiências extra-académicas assumem no processo de desenvolvimento de competências transversais, na perspectiva de todos os atores que participaram no estudo, estejam eles mais ligados ao

mundo académico ou profissional – quer pelas perceções encontradas tanto na fase 1 como na fase 2 –, aspeto relativamente ao qual os resultados estão, uma vez mais, de acordo com o que a literatura tem defendido neste domínio (Bracht et al., 2006; Fortin, 2006; Phillips & Phillips, 2000; Griffiths, 2003; Griffiths & Guile, 2003; Knight & Yorke, 2000; Rocha, 2012; Romão, 2005; Savickas, 2003; Thomas, 2001; Wagner & National Business Education Association, 2001; Wats, 2009; Yorke, 2004). No entanto, e de acordo com os resultados obtidos na fase 2, diferentes atividades extracurriculares tenderão a desenvolver diferentes competências transversais (77,9%), sendo que o contributo destas atividades poderá depender mais do grau de reflexão que permite ao indivíduo fazer sobre as suas experiências (19,48%) do que propriamente da natureza da atividade em si.

De uma forma particular, os profissionais inquiridos salientam a relevância de experiências de mobilidade internacional (sejam de trabalho /estágio ou académicas), experiências profissionais mais longas e na área de saber em detrimento de experiências mais curtas e indiferenciadas, atividades desportivas coletivas, voluntariado e outras experiências relacionadas com a área de interesse profissional (como *júnior* empresas e desafios de gestão).

Embora referidas com maior expressão na fase 1 do estudo, algumas experiências surgem como contextos promotores de desenvolvimento e diferenciação, não apenas do ponto de vista do desenvolvimento de competências transversais, mas numa lógica de desenvolvimento holístico do indivíduo: experiências como o *coaching* (no apoio ao processo de desenvolvimento e na preparação para a integração socioprofissional), unidades curriculares mais orientadas para a promoção do desenvolvimento de competências transversais e com práticas de aproximação progressiva ao mercado de trabalho, planos curriculares diversificados, não circunscritos às áreas de saber e de cariz prático, e outras atividades desenvolvidas no *campus* universitário.

2. Limitações do estudo

Embora o esforço de recolha e sistematização de estudos desenvolvidos no âmbito das competências transversais tenha sido feito de forma criteriosa e exaustiva, com recurso a diferentes termos de pesquisa e documentação – não apenas produção científica, mas estudos contextuais de Instituições de Ensino Superior e empresas, sobretudo na área da consultoria, bem como de *outputs* sistemáticos providos de consórcios e projetos nacionais e internacionais sobre o tema – é possível identificar algumas limitações. Uma delas prende-se com o facto de esta ser uma temática estudada por diferentes áreas de saber que não só a psicologia, a gestão e o

comportamento organizacional, estando a informação dispersa por muitos meios – periódicos científicos, *papers* de conferências e simpósios orientados para áreas profissionais específicas, projetos financiados pelo *Lifelong Learning Programme* –, e que, por vezes, não são disponibilizados na *web*, dificultando o acesso direto à informação, não se tornando possível uma identificação total das fontes. Revelou-se, também, consideravelmente difícil lidar com a diversidade associada à nomenclatura do conceito chave da investigação – as competências transversais – que podem ser igualmente designadas por *skills* ou *competences* e depois derivar ainda em *soft skills*, *employability skills*, *core competencies/skills*, *key skills*, *common skills*, *transferable skills*, *generic skills*, *work skills*, *basic skills*, competências transferíveis, competências comportamentais, competências pessoais, entre outras. Ainda que se tenha feito um esforço para identificar nos campos de pesquisa todas estas designações, não existe garantia relativamente à cobertura total de publicações sobre o tema até à data.

Algumas limitações situam-se no plano metodológico. Em relação às entrevistas, convém sinalizar que o número de participantes ficou abaixo das expectativas iniciais em quase todos os grupos, à exceção dos representantes de empresas, não permitindo verificar de forma cabal a saturação dos conteúdos para as categorias definidas *a priori*. Também o facto de todos os antigos alunos entrevistados serem de formação base em Gestão poderá trazer algum viés, considerando-se importante ter, neste grupo, expressão de alunos com formação base em Economia, de modo a que ambas as formações estivessem representadas, à semelhança do que acontece no grupo de atuais alunos. No entanto, estas foram as condições possíveis tendo em conta os constrangimentos de tempo associados a esta fase de recolha, para que a segunda fase do estudo (construção do guião de entrevista e respetivo preenchimento) não ficasse comprometida.

Em termos de validade de construto, também não é seguro que o instrumento aborde todos os aspetos mais relevantes a considerar sobre o tema em discussão. No entanto foi dada a oportunidade aos participantes de, no final da entrevista, relevarem informação que considerassem pertinente para a investigação, independentemente de ter sido ou não questionado sobre essa dimensão, sendo-lhes dada igualmente a oportunidade de identificar questões que pudesse ser melhoradas e pedidas sugestões. Embora não se tenha identificado temas emergentes nesta fase da entrevista, não pode excluir-se a possibilidade de os participantes não se terem pronunciado mais por fadiga associada ao número de questões e à duração da mesma. Formatos alternativos de recolha de autorrelato poderão ser considerados em estudos subsequentes, no sentido de controlar esta variável, como por exemplo grupos de discussão focalizada, que

tendem a envolver bastante os intervenientes na discussão, ainda que o período de tempo seja mais longo do que o habitual numa entrevista individual.

No que respeita ao questionário, considera-se que a extensão do mesmo poderá ter limitado o processo de recolha de dados tal como o parece revelar o elevado número de *drop outs*, sendo que dos questionários que foram considerados válidos nem todos foram integralmente preenchidos. Também a forma como o instrumento avalia determinados constructos, nomeadamente diferenças nas competências transversais requeridas por profissionais com muita *versus* pouca experiência, poderá não ser suficientemente clara, sugerindo-se a revisão deste item no questionário, eventualmente avaliando esta dimensão através de uma escala de likert que permita conduzir uma análise inferencial destas diferenças *a posteriori*.

Por, devido aos aspetos agora mencionados, se encontrar substancialmente reduzido, também o efetivo da amostra total não permitiu:

- (1) segmentar melhor os profissionais das empresas de acordo com o setor de atividade em que se inserem, permitindo análises interessantes do ponto de vista dos requisitos específicos para determinadas realidades organizacionais em contextos setoriais distintos;
- (2) elencar as competências transversais mais importantes para cada área funcional identificada (e não apenas para a Comercial e Recursos Humanos), e
- (3) identificar *clusters* de competências de acordo com a natureza das competências transversais, aspeto que agilizaria a criação de um referencial teórico por macrodimensões relativamente às áreas de Economia e Gestão em particular.

Entre as eventuais dimensões que poderiam ter sido estudadas em maior profundidade – como é o caso das atividades extracurriculares que permitem o desenvolvimento mais efetivo de determinadas competências transversais, pela sua natureza – optou-se por não explorar esta dimensão na medida em que a introdução de questões mais específicas tornaria o questionário ainda mais extenso e poderia não representar uma mais-valia tendo em conta os objetivos específicos do estudo, distanciando-se um pouco do âmbito *core* da investigação proposta inicialmente.

Para além das limitações identificadas nos instrumentos, também o processo de divulgação do estudo com o objetivo de convidar os profissionais ao preenchimento do questionário foi objeto de reflexão. Embora tivessem sido utilizados diversos meios e canais de divulgação de forma intencional e estruturada – via plataforma, redes sociais,

mailing lists, contactos pessoais – e se tivesse procurado agilizar contactos institucionais que facilitassem a publicitação em alguns *media* por meio de agências de comunicação – estratégias às quais se acrescentaram abordagens menos estruturadas (via ativação de contactos pessoais e redes informais) – não se obteve a adesão e colaboração esperada, ou seja, uma participação mais massiva dos representantes do tecido empresarial nacional, ainda que se tenha alargado o tempo de preenchimento do questionário em dois meses (período compreendido entre final de outubro e final de dezembro de 2014).

3. Potencialidades e contributos

A contribuição que se identifica como mais expressiva é o carácter multidisciplinar da investigação, que pretendeu relacionar contributos de diversas áreas de saber, nomeadamente da psicologia, do comportamento organizacional e da gestão de RH, de uma forma que estudos no mesmo âmbito não se têm ainda debruçado, situando-se habitualmente numa área específica do saber.

De uma forma geral, a presente investigação permitiu identificar, reunir e organizar estudos conduzidos em contexto nacional e internacional relativamente à temática das competências transversais, tendo sido dado especial enfoque aos resultados encontrados. Neste processo de identificação foi possível constatar que não existem estudos conduzidos especificamente para as áreas de Economia e Gestão, e que ainda que as competências transversais sejam dimensões a privilegiar em todas as áreas profissionais, de uma forma global, existem particularidades destas áreas de saber que deverão ser tidas em conta, como por exemplo as *nuances* encontradas entre as competências mais relevantes para uma e outra área (que, ainda que próximas do ponto de vista científico e técnico, exibem especificidades do ponto de vista comportamental) e as competências que deverão ser mais desenvolvidas ao longo do percurso académico, de forma a melhor responder aos desafios profissionais subsequentes.

O facto de a primeira abordagem ter consistido numa auscultação feita por via de entrevistas a diversos atores do contexto académico e empresarial – alunos, antigos alunos, docentes e representantes de empresas com experiência em recrutamento e seleção nas áreas de Economia e Gestão – permitiu aceder às perceções dos mesmos (múltiplas fontes de dados), tendo sido possível identificar pontos de convergência e diferenciação, fazendo inclusivamente emergir dimensões que não foram inicialmente consideradas nas categorias definidas *a priori*, como por exemplo o papel das universidades na promoção do desenvolvimento de competências transversais em

futuros profissionais destas áreas, no caso dos docentes e representantes de empresas, e o alinhamento dos planos curriculares com as exigências do mercado de trabalho, no caso de representantes de empresas e docentes, tendo esta categoria sido inicialmente prevista apenas para antigos alunos e estudantes finalistas.

Considera-se que este estudo representou um contributo fundamental, na medida em que nenhum anteriormente inquiriu simultaneamente esta multiplicidade de públicos (habitualmente os estudos são conduzidos apenas com representantes de empresas, ou com estudantes e docentes, ou com representantes de empresas e graduados) donde se espera ter conseguido alcançar um entendimento mais completo do tema. O desenho triangular que engloba as contribuições dos contextos Universidade, Mercado de trabalho e indivíduos diretamente implicados – os estudantes e recém-graduados – constituiu portanto uma abordagem inédita considerando a tradição da investigação nesta temática.

Foi também através da análise e sistematização destas perceções que se tornou possível a construção de um questionário devidamente orientado para o tema e que não se limitasse a cobrir apenas a identificação de competências transversais mais relevantes para as áreas de Economia e Gestão de modo exaustivo, mas que também permitisse a diferenciação entre as mesmas, no sentido de facilitar a identificação de práticas intencionais de desenvolvimento de competências que espelhem essa diferenciação em contexto universitário e, simultaneamente, um olhar mais atento por parte das empresas às diferenças destes perfis, produzindo-se algum impacto nos processos de recrutamento e seleção de candidatos bem como no desenvolvimento de carreira dos trabalhadores. Adicionalmente, foi importante perceber o potencial interesse em estudar eventuais especificidades relativas aos setores de atividade e áreas funcionais da Economia e Gestão, bem como o papel preponderante das atividades extracurriculares no desenvolvimento de competências transversais, tendo-se incluído no questionário on-line questões específicas para abordar estas vertentes, sendo esta – o estudo de um objeto em profundidade e em extensão – uma das grandes vantagens da utilização de uma metodologia de investigação mista, qualitativa e quantitativa.

Outra potencialidade do estudo prende-se com a possibilidade de identificar exaustivamente as competências mais relevantes para as áreas de Economia e Gestão – um total de 45 competências transversais –, tendo daí resultado a construção de um referencial que, identificando as competências e apresentando as respetivas descrições (no momento de preenchimento do questionário), facilitou o processo de resposta, tornando unívoca a significação das mesmas por parte dos participantes. Este instrumento poderá ser utilizado no futuro, simultaneamente por Instituições de Ensino

Superior e Mercado de Trabalho não apenas para avaliação mas, sobretudo, para planeamento e operacionalização de ações promotoras de desenvolvimento, de acordo com as oportunidades dos contextos e das necessidades identificadas.

Ainda em relação ao questionário construído propositadamente para a presente investigação – e que poderá ser reutilizado em estudos subsequentes, com os devidos ajustes, na sua globalidade ou em parte – considera-se uma potencialidade o facto de ter sido disponibilizado a representantes de empresas que exercem funções de RH mas não ter deixado de parte outros profissionais que trabalhem em contexto organizacional empresarial e que, pontualmente, exerçam funções de recrutamento (no caso de empresas de menor dimensão e/ou sem departamento de RH organizado) e/ou de avaliação e desenvolvimento de colaboradores (no caso das chefias diretas). Adicionalmente, este instrumento permitiu não apenas identificar as competências mais relevantes para as áreas de Economia e Gestão, mas também perceber em que medida devem ser mais desenvolvidas, bem como o papel das atividades extracurriculares na promoção desse desenvolvimento.

Considerando as competências transversais identificadas anteriormente como as mais relevantes para as áreas de Economia e Gestão, será importante destacar ações e contextos que promovam o desenvolvimento intencional destas dimensões, no sentido de consciencializar:

- (1) os graduados para a importância de investir desde cedo no desenvolvimento de competências importantes para o seu posicionamento pessoal e profissional;
- (2) as Instituições de Ensino Superior para a necessidade de integrarem projetos e programas de desenvolvimento dessas competências nos seus *curricula* ou em atividades do *campus* ou mesmo criando contextos de formação em alternância, e
- (3) as empresas e organizações para as vantagens da identificação prévia das competências, no sentido de reverem, atualizarem e capitalizarem esta informação para os seus processos de recrutamento, seleção, retenção e desenvolvimento de colaboradores nestas áreas em particular, tendo em conta o perfil de saída que os graduados exibem e considerando, simultaneamente, as necessidades específicas do negócio.

A revisão da literatura permitiu, no entanto, identificar algumas preocupações quanto a aspetos que podem obstar a estas práticas no contexto do ensino e das empresas, que se opta por sistematizar aqui de modo a fornecer algumas pistas e/ou orientações para a ação.

Assim, e no caso das Instituições de Ensino Superior, ainda que a formação surja como um mecanismo que possibilita a promoção destas competências, não deverá ser conceptualizado numa lógica funcionalista linear, mas tendo em conta os contextos económicos, sociais e culturais dos alvos a que se destina (Crespo, Gonçalves & Coimbra, 2001), devendo as instituições de ensino preocupar-se com a atualização das suas práticas pedagógicas no sentido de responder às exigências que se colocam. Contudo, e na tentativa de dar uma resposta a esta necessidade de desenvolvimento de competências transversais por via das mesmas estratégias formativas – como é o caso do *knowledge-based learning* – através de unidades curriculares já existentes ou das entretanto desenhadas para o efeito, cria-se uma incongruência do ponto de vista do alinhamento entre objetivos, estratégias e resultados a alcançar.

Também o facto de diferentes professores utilizarem, para um mesmo conjunto de estudantes, diferentes métodos de avaliação, contribui para uma progressiva descridibilização, por parte dos estudantes, destes contextos de aprendizagem que se mascaram de inovadores e que, na verdade, acabam por replicar os modelos de ensino-aprendizagem clássicos conduzindo, naturalmente, à sua desmotivação e desinvestimento. Deste modo, e conforme Kemp e Seagraves (1995) propõem, “Radical rethinking of course structuring and delivery is required if these skills are to be addressed seriously in higher education” (p. 329). Para além disso, modelos pedagógicos mais focados numa estratégia de *project-based learning* e andragógicos, em certa medida semelhantes a processos de intervenção psicológica no âmbito do desenvolvimento, poderão apresentar-se como uma opção ajustada para o cumprimento dos objetivos relacionados com a promoção de competências transversais em contexto académico, sobretudo no que aos estudantes das áreas de Economia e Gestão diz respeito:

While cooperative education programs can provide an ideal vehicle to bridge the gap between the world of work and the world of education, curriculum developers must be vigilant and ensure that they understand the world of work, and thus the competencies demanded of business graduates (Hodges & Burchell, 2003, p. 20).

Deverá igualmente ter-se em conta o perfil específico dos dinamizadores destas ações formativas, considerando não apenas o *know-how* e *expertise* técnico e científico (exigido aos docentes de determinada área de saber), mas também e sobretudo o perfil comportamental, dado que terá ele próprio bastante influência no processo de modelagem dos estudantes – na lógica da liderança transformacional –, conseguindo os profissionais das áreas do desenvolvimento humano (psicólogos, sociólogos, entre

outros) responder de forma adequada a estes requisitos, por via da sua formação e prática profissional.

Relativamente às empresas, e embora se registe uma preocupação crescente por esta temática, ainda se assiste em muitos contextos organizacionais a uma avaliação acriteriosa das competências transversais, conforme se pode observar no estudo conduzido por Bennet (2002):

One thousand job advertisements in four occupational categories (marketing, general management, finance, human resource management) appearing in a number of graduate recruitment databases over a two-year period were examined in an attempt to obtain an objective assessment of the transferable personal skills demanded of graduate job applicants. Advertisements for marketing and general management jobs were significantly more likely to demand initiative, motivation, and communication skills [...] A majority of the respondents [to the follow-up survey] believed that the personal skills possessed by today's graduates were poorer than in previous generations (p.470).

No entanto, alguma evolução já se tem vindo a verificar em algumas empresas, sobretudo nas que mais se dedicam às áreas de RH, no sentido de dar resposta pelo menos à fase de identificação das dimensões relevantes no perfil de determinados profissionais. Bons exemplos dessas práticas são os *surveys salariais* realizados por diversas consultoras de recursos humanos (p.e., Hays, Michael Page, entre outras), que identificam as competências *core* para diversas funções, sejam elas de natureza técnica ou comportamental. Com recurso a instrumentos desta natureza, mesmo as empresas e os profissionais com pouca experiência ou sensibilidade para o apuramento destas características mais transversais em perfis de potenciais colaboradores poderão passar a integrar e a considerar, nos seus processos de recrutamento e seleção (e mesmo no processo de desenvolvimento dos talentos na empresa), estas dimensões. A disseminação destes estudos e a sua utilização no quotidiano das organizações poderá ser particular e igualmente útil na (re)definição dos descritivos funcionais, tornando-os mais ajustados à realidade, existindo mesmo a possibilidade de os sistemas de gestão de desempenho por competências poderem ser melhorados (Rodrigues, 2013), contribuindo simultaneamente para a melhoria de planos de sucessão de carreira, conforme defende Ennis (2008):

The trend to use competency-based approaches in education and training, assessment, and development of workers has experienced a more recent emergence. With the mobility of the workforce and retirement of the baby

boomers, competency models are being used for succession planning as well
(p. 4).

3.1. Implicações para a(s) prática(s): a promoção de competências transversais em contexto académico e empresarial

No cômputo geral, e conforme defendido ao longo deste trabalho, considera-se que as competências transversais deverão ser sempre desenvolvidas em contexto, independentemente da sua natureza ser mais académica, extracurricular, profissional ou de trabalho (indiferenciado). Os momentos de exposição aos contextos deverão ser precedidos de um momento de preparação, no qual se identificam os objetivos e as estratégias a agenciar para o seu cumprimento no contexto escolhido, explorando-se, igualmente, os motivos que estiveram na base daquela escolha (e quando não existe contexto à partida, realizar um balanço de competências e identificar, de seguida, que contextos poderão propiciar o desenvolvimento das dimensões pretendidas).

No caso particular das competências transversais, pode tomar-se como exemplo o modelo de intervenção utilizado para este fim pelo SLH e que se baseia teoricamente em perspetivas de desenvolvimento de carreira de natureza mais construtivista e ecológica. Independentemente de o indivíduo já ter realizado anteriormente um balanço de competências, o processo de intervenção/apoio deverá iniciar-se pela identificação dos pontos fortes e a melhorar – tendo em conta a sua perceção e os objetivos de carreira que tem – no sentido de perceber quais as dimensões que vão contribuir para uma melhor integração e resposta no contexto e quais poderão vir a ser desenvolvidas com essa experiência. É igualmente nesse momento que o indivíduo deverá saber gerir realisticamente as expectativas quer em relação aos ganhos que se esperam da experiência, quer ao impacto que produzem no desenvolvimento de competências (que acontece por via da exposição continuada e de momentos alternados de reflexão/integração).

Após um período de imersão na experiência – que poderá variar entre duas horas, no caso de uma atividade letiva, e duas semanas, no caso de uma experiência de estágio ou um mês, no caso de uma experiência continuada de voluntariado pontual – deverá acontecer um período de monitorização do plano de ação estabelecido (eventual reajuste por necessidade de um melhor *fit* às especificidades do contexto) e reflexão integrada e apoiada, mas não diretiva. À medida que a experiência se vai desenrolando, os momentos de exposição deverão ser sempre intercalados com momentos de reflexão, no sentido de permitir uma melhor integração da experiência e do enriquecimento que a mesma proporciona ao nível pessoal e profissional. Em alguns

casos o momento de finalização da experiência poderá consistir num encerramento formal – por via de uma apresentação/ momento final com a administração da empresa (se remetermos para um contexto de estágio, por exemplo) – ou acontecer de maneira não-formal – no âmbito de um momento de integração autónomo ou assistido (pelo profissional que conduziu os momentos de reflexão anteriores). O momento de finalização é particularmente importante pois permite comparar o ponto de partida com o de chegada, identificando as dimensões que foram desenvolvidas com recurso a evidências concretas, as que foram mobilizadas (já existentes, mas que tiveram um papel preponderante para o sucesso no contexto) e as que ainda necessitam de melhoria (aproveitando para identificar que outros contextos poderão promover essas mesmas competências transversais).

Acredita-se que o modelo apresentado corresponde ao que constitui uma abordagem intencional e articulada de desenvolvimento de competências transversais, conforme pretendido e defendido pelos participantes que colaboraram com as suas perceções para este estudo. No entanto, e tendo em conta as reflexões produzidas no âmbito desta investigação, algumas críticas poderão ser apresentadas quanto às dimensões que seguidamente se apresentam.

O balanço de competências, que se toma como ponto de partida da intervenção, baseia-se num referencial não especificamente orientado para as áreas de economia e gestão, sendo o referencial atualmente utilizado uma adaptação do modelo de Evers, Rush e Berdrow (1998). Este referencial sistematiza as competências transversais mais relevantes para a aprendizagem ao longo da vida e para a empregabilidade, não as situando num contexto particular em termos de áreas de saber para as quais serão mais ou menos relevantes, como o presente estudo sinaliza, para as áreas de Economia e Gestão. Para além de esta ferramenta ser utilizada no ponto de partida, deverá existir igualmente uma maior sensibilidade ao longo de todo o processo para as dimensões sinalizadas como relevantes, tendo em conta a área específica de formação do indivíduo – entrando aqui a distinção entre a Economia e a Gestão, enfatizada no estudo – trabalhando-se de modo intencional as que são identificadas como mais importantes a desenvolver para cada uma das áreas (no caso de o indivíduo não as evidenciar ainda).

A avaliação do impacto efetivo que as experiências extra-académicas produzem no desenvolvimento de determinadas competências deve ser realizada criteriosamente e, como os resultados do estudo demonstram, dependerão quer da natureza das mesmas quer da possibilidade de reflexão que permitem ao estudante na lógica de significar estas experiências em torno das competências que permitiram desenvolver

e/ou mobilizar, bem como de outras aprendizagens que simultaneamente se registaram ao longo da experiência.

O envolvimento necessário de outras figuras, para além do psicólogo, em todas as etapas do processo de desenvolvimento, desde o momento inicial de avaliação – que, no modelo apresentado é realizado apenas pelo próprio estudante – até ao momento de finalização, também é uma característica a rever. Assim, e quando estas experiências surgem integradas num determinado âmbito, quer o docente (no caso de uma unidade curricular) ou outra figura do contexto responsável pela atividade (*p.e.*, coordenador no núcleo de voluntariado, treinador da modalidade desportiva frequentada) ou mesmo pares intervenientes na mesma que com o aluno interajam (outros estudantes, voluntários, estagiários ou colegas atletas, no caso de atividades desportivas), ou o interlocutor do mercado de trabalho (na posição de orientador de estágio, de mentor, ou de parceiro no âmbito de um projeto que se está a desenvolver, por exemplo), constituirão figuras de referência para trazer uma perspetiva de *feedback* 360° à reflexão sobre as competências. O facto de auxiliarem na identificação e fundamentação de competências fortes e a melhorar providenciará contributos relevantes, ao longo do processo, para o desenvolvimento, capacitação e evolução do estudante relativamente às suas competências, não apenas em momentos de avaliação inicial, intermédia e final formais, mas ao longo de todo o processo de reflexão. No caso particular dos estágios – experiências com impacto identificadas neste estudo – os orientadores de estágio deverão funcionar como elementos fundamentais num momento inicial de reconhecimento do perfil, em momentos de *feedback* intercalares ao longo da experiência e no momento final de avaliação, que se deverá constituir enquanto contexto de reflexão da experiência e de projeção no futuro.

Por fim, destaca-se o constrangimento de não existir uma avaliação sistemática dos processos de intervenção do SLH no sentido de apurar o verdadeiro impacto que o processo provoca no desenvolvimento intencional de competências transversais. Esta é uma limitação que o próprio serviço SLH já identificou e que se acredita que o presente estudo ajude a colmatar, na medida em que validou um conjunto de competências que contribuirá para a uniformização destes instrumentos de avaliação a implementar. De facto, o balanço realizado no final do processo até agora resulta de uma perceção subjetiva do estudante, realizada de modo informal, sem evidências apresentadas por parte de outros atores que com ele interagiram no âmbito das experiências (à exceção dos orientadores de estágio, que preenchem uma breve ficha de avaliação, situando o nível de proficiência de um conjunto de competências transversais num único momento – o final do estágio). Assim, sugere-se que, ao pensar modelos de intervenção que

atuem a este nível, se considerem estes elementos para que se possa afirmar, com maior certeza, que os mesmos estão efetivamente a promover a reflexão e o desenvolvimento de competências transversais do estudante.

Por estes motivos, considera-se pertinente a revisão e aperfeiçoamento dos componentes identificados em relação a este modelo que o SLH utiliza, bem como de outras abordagens que, embora não tendo sido objeto de análise neste estudo, utilizem práticas semelhantes. Apenas uma avaliação mais situada e rigorosa em termos do verdadeiro impacto dos processos de intervenção no desenvolvimento efetivo de competências transversais poderá trazer, à luz dos contributos encontrados na presente investigação, uma noção efetiva de que estas dimensões estão a ser trabalhadas em contexto de Ensino Superior, no sentido de melhor preparar os estudantes para os desafios profissionais.

De uma forma geral, as metodologias de *coaching* e intervenção psicológica correspondem positivamente a esta configuração de processo, sendo por isso fortemente incentivado que as organizações (sejam elas Instituições de Ensino Superior ou empresas) proporcionem este tipo de acompanhamento aos seus estudantes/colaboradores, seja num contexto individual ou em grupo. No entanto, este modelo poderá ser também utilizado e enquadrado em unidades curriculares configuradas especificamente para este tipo de exigências (das quais as disciplinas de projeto da CPBS são exemplo).

De forma específica, e para as competências identificadas como as mais relevantes para as áreas de Economia e Gestão, propõe-se de seguida algumas vias específicas de ação.

Em contexto de ES seria de considerar a utilização mais frequente de metodologias de *project based-learning* – método de ensino através do qual os estudantes adquirem conhecimento e desenvolvem competências trabalhando por um período longo de tempo num projeto de investigação, tentando responder a uma questão, problema ou desafio complexo no âmbito curricular (para uma revisão, ver Thomas, 2000). Pressupõe-se um planeamento e organização no sentido de identificar as ações a desenvolver, orientando-as para objetivos concretos e consequentemente resultados, estimulando a capacidade de análise e resolução de situações por via da aprendizagem contínua e situada num contexto aproximado do real. Tal implicará uma flexibilização relativamente aos imprevistos, alguma adaptação à mudança (pela necessidade de permanente reformulação da abordagem em momentos de impasse),

promovendo a capacidade de gestão de informação (recolha, análise, sistematização) e posicionamento crítico face à mesma.

O lidar com dimensões éticas e deontológicas (por apresentar desafios reais que levantam frequentemente questões de confidencialidade e valores, por exemplo) e o culminar frequente em momentos de exposição oral para uma plateia (uma das vertentes da comunicação oral) são ainda dimensões que este modelo procura estimular. Em contexto profissional (organizações/empresas) poderia mostrar-se vantajosa a aposta em experiências de imersão pontuais ou continuadas que incentivem:

- (a) a utilização de metodologias *Kaisen* e ferramentas *lean*, utilizadas para a otimização de recursos e processos mas que, simultaneamente, estimulam a orientação para resultados, a aprendizagem contínua, a análise e resolução de situações e a adaptação à mudança; e
- (b) a gestão por via de *key performance indicators*, que ajudam a orientar em direção a resultados e a sistematizar/gerir informação tanto sobre perfis como de processos.

Em contexto académico mas simultaneamente aproximado à realidade profissional, é possível identificar também algumas ações a desenvolver. Por um lado a introdução de desafios de *assessment* de competências transversais no percurso académico dos estudantes, para que possam ter um contacto (ainda que simulado) com o tipo de provas com as quais se podem deparar num processo de recrutamento. Por exemplo os Centros de avaliação de competências desenvolvidos por algumas consultoras de RH (Pro-Unicenter e Pessoas e Sistemas) – permitem avaliar um conjunto de competências transversais ajustadas de acordo com o público-alvo, numa lógica preditiva mas com impacto nos processos de seleção, promoção, planos de promoção e desenvolvimento. No caso particular de licenciados em Economia e Gestão, a análise e resolução de situações, a organização, a gestão da informação e a comunicação oral são avaliados por via de provas *one-to-one*, *in-basket* e dinâmicas de grupo. Também a organização de clubes que promovem a arte de comunicar e de liderar através de um ambiente de aprendizagem positivo e de suporte mútuo, como é o caso do *Toastmaster*, podem ajudar ao desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente as mais relacionadas com a comunicação oral e da liderança. Processos de *coaching* e *mentorship* desenvolvidos em contexto organizacional por pares (para *feedback* contínuo) e apoiados por chefias (desenvolvimento e gestão de carreira), dos quais os programas das consultoras McKinsey e PwC são exemplo, poderão potenciar quer a identificação quer o desenvolvimento de competências

relevantes para um contexto profissional particular. Finalmente, os processos de *coaching* e *mentoring* desenvolvidos para estudantes de licenciatura e mestrado, respetivamente, da CPBS, contextos nos quais se poderá definir objetivos de desenvolvimento muito particulares e customizados ao perfil (real e objetivo) do indivíduo.

Tais propostas trazem, naturalmente, desafios aos profissionais de ambos os contextos – nomeadamente professores, psicólogos, gestores de RH, chefias, diretores e administração de empresas, e aos principais atores deste quadro de transição: os próprios estudantes. Assim, para os psicólogos a atuar em contexto de ES será importante um estudo exaustivo e uma apropriação prática de metodologias interativas e reflexivas promotoras de desenvolvimento, em contexto individual e de grupo, que pela experiência irão sendo validadas ou reformuladas de acordo com os intervenientes e as alterações dos contextos, bem como das exigências que se avizinham no plano futuro de carreira dos estudantes. Para os profissionais de RH e gestores, figuras de ligação colaborador-contexto organizacional, estes *inputs* e práticas serão relevantes quando considerados no âmbito dos processos de seleção, retenção e desenvolvimento de colaboradores, sendo que também as chefias diretas (ainda que provavelmente não tendo formação na área de gestão de pessoas) deverão igualmente considerar estas dimensões para um maior ajuste na condução de momentos de avaliação de desempenho e *feedback* aos subordinados. Também na articulação entre estes dois contextos, Archer e Davison (2008) propõem que os empregadores deverão ter em consideração que passos necessitam de dar antes de abordarem as Instituições de Ensino Superior com os perfis requeridos, trabalhando em conjunto no sentido de potenciar a empregabilidade dos estudantes de forma a trazerem valor às empresas logo desde o início das suas carreiras. Neste sentido, parcerias com universidades deverão ser estabelecidas para que os programas e a maioria das experiências de aprendizagem dos estudantes contribuam para um maior ajuste às necessidades do negócio, valorizando a dimensão das competências transversais. Os empregadores deverão ainda enviar sinais claros aos estudantes, investindo tempo e esforço na identificação dos seus perfis e valorizando as dimensões interessantes do seu percurso nos momentos de recrutamento. Por fim, há que considerar as implicações destas tendências e mudanças nos contextos para os estudantes, não os demitindo da responsabilidade de serem os principais agentes do seu próprio desenvolvimento, ainda que apoiados pelas iniciativas dos contextos, que facilitarão em grande medida o acesso a oportunidades para se desafiarem, e pelos psicólogos que os apoiarão na gestão estratégica dos recursos internos e externos.

4. Sugestões para investigação futura

No âmbito de estudos futuros que atentem à temática do desenvolvimento de competências transversais, sugere-se a exploração de dimensões que, não tendo sido esplanadas na presente investigação, se assumem como preponderantes para um melhor entendimento do fenómeno, a saber:

- (1) quais as competências transversais mais relevantes para perfis das áreas de Economia e Gestão, considerando o seu tempo de experiência profissional (profissionais mais juniores e já com algum nível de senioridade);
- (2) quais as áreas funcionais para as quais existem mais especificidades (e que especificidades serão essas) em termos das competências transversais requeridas, e
- (3) que atividades extracurriculares poderão contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento de determinadas competências transversais, tendo em conta a sua natureza.

Será, igualmente, interessante que a investigação futura faça emergir o desenvolvimento, implementação e procedimentos de avaliação sistemáticos de projetos de intervenção no âmbito do desenvolvimento de competências transversais já implementados e situados tanto no âmbito académico como no profissional, conforme se verificou pelas sugestões apresentadas ao modelo atual utilizado pelo SLH da Católica Porto Business School neste capítulo. Torna-se relevante que as Instituições de Ensino Superior que entendam implementar novas abordagens para dar resposta a esta necessidade comecem por sistematizar os planos de intervenção de forma devidamente alinhada com as opções estratégicas das respetivas instituições e, simultaneamente, congruentes com as expetativas do mercado de trabalho. Será imperativo que estes contextos educativos tenham ainda a capacidade de antecipar tendências e necessidades futuras dos contextos socioprofissionais nas áreas científicas para as quais formam os seus estudantes.

Neste âmbito, sugere-se ainda uma replicação devidamente ajustada deste estudo para outras áreas de conhecimento, no sentido de alargar o propósito e sistematizar dados relativamente às competências transversais mais relevantes para outras áreas de formação, que conseqüentemente poderão originar a revisão ou criação de estruturas dentro dos próprios contextos universitários que visem dar resposta a esta necessidade de preparação dos estudantes para o mercado laboral.

Por fim, a revisão periódica de tendências e exigências do mercado de trabalho, em consonância e harmonia com o trabalho desenvolvido ao nível do perfil de saída que as Instituições de Ensino Superior vão desenvolvendo nos estudantes ao longo da sua

formação, contribuirá para um permanente revisitar das competências transversais de referência e necessárias para um perfil profissional de excelência que seja capaz de responder aos desafios do cotidiano das empresas e, simultaneamente, permitir a capitalização de conhecimentos e o desenvolvimento contínuo dos profissionais. Neste âmbito, a plataforma do observatório criada no âmbito desta investigação – e especificamente para as áreas de Economia e Gestão – poderá representar um contributo e funcionar como um instrumento importante na identificação e disseminação de práticas e resultados de estudos subsequentes realizados, criando sinergias de investigação entre diferentes profissionais e áreas de saber.

Referências Bibliográficas

- Agudo, V. (2008). *A Transição para a Idade Adulta e os seus Marcos: Que efeito na sintomatologia depressiva?*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Alao, A.A, Pilane C.D, Mabote M.M, Setlhare K, Mophuting K, Semphadile K.M, Odirile L.W, Kgathi P.L., & Mmapatsi, S. (2009). Employer Satisfaction Survey of The University of Botswana Graduates. *International Journal of Contemporary Issues in Education and Psychology*, 1 (3), 17-34.
- Allen, J. & Van der Velden, R. (2012). *Skills for the 21st Century: Implications for Education*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Almeida, L. (2011). Sistema público de ensino superior português: contributos para a sua reforma. Retirado de http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/06/lda.pdf
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Alves, L. A. (2012). *História da Educação – uma introdução* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Amaral, A. (2007). A Reforma do Ensino superior Português. In C. N. d. Educação (Ed.), *Políticas do Ensino Superior: Quatro Temas em Debate* (pp. 17-37). Lisboa.
- Araújo, P. (2015). *Multiplasticity: A Grounded Theory on the Adaptation to Anemployment* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Araújo, P., Castro, J., & Jordão, F. (2014). “Always a worker, hardly an employee”: The ‘anemployment’ as an emergent labour category” [Sempre Trabalhador, Dificilmente Empregado”: O “Inemprego” Como uma Dimensão Laboral Emergente]. *Revista Trabalho e Educação*, 23(3), 31-53.
- Araújo, P., & Fernandes, R. (In Press). Emerging Concepts in Career Research. In Universidade de Santiago de Compostela (Ed.), *Livro de Actas do XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Archer, W., & Davison, J. (2008). *Graduate Employability: What do employers think and want?* London: The Council for Industry and Higher Education
- Arnett, J. (2006). Emerging adulthood in europe: a response to bynner. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 111-123.
- Arthur, M., & Rousseau, D. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. New York: Oxford University Press.
- Australia's Department of Education, Employment and Workplace Relations - DEEWR (2011). *Employability Skills Framework*. Austrália: Canberra.
- Azevedo, M. L. (2007). A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. *Educação Temática Digital*, (9), 133-149. Retirado de <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1705/1549>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barreto, A. (1995). Portugal na periferia do centro: mudança social, 1960 a 1995. *Análise Social*, XXX(134), 841-855.

- Barreto, A. (2002). Mudança social em Portugal. Retirado de <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/luisrodrigues/textos/Mudan%C3%A7a%20Social%20em%20Portugal%20Ant%C3%B3nio%20Barreto.pdf>
- Barros, A. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175.
- Bauer, W., & Przygodda, K. (2003). New learning concepts within the Germany system of vocational education and training. *European Educational Research Journal*, 2, 22-40.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93. doi:citeulike-article-id:7948012
- Bennett, R. (2002). Employers' Demands for Personal Transferable Skills in Graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of Vocational Education & Training*, 54(4), 457-476.
- Blankenburg, S. (2012, agosto 21). 'Minijobs' don't work in Germany, and they won't work in Britain. *The Guardian*. Retirado de <http://www.theguardian.com/commentisfree/2012/aug/21/mini-jobs-germany-britain>
- Bodell, L. (2014, março 8). Soft Skills for the Future Retirado de <https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2014/03/Soft-Skills-for-the-Future>
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Retirado de <http://www.ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/evalcaeer.pdf>
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. doi:10.1080/07294360802444347
- Brooks, D. (2007, outubro 9). The Odyssey Years. *The New York Times*. Retirado de http://www.nytimes.com/2007/10/09/opinion/09brooks.html?_r=0
- Brown, R., & Ternouth, P. (2006). *International competitiveness. Business working with UK universities*. Retirado de <http://www.cihe-uk.com>
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspetiva dos Empregadores e dos Diplomados*. Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua Universidade do Minho.
- Cadin, L., Bender, A., Saint-Giniez, V., & Pringle, J. (2000). Carrières Nomades et Contextes Nationaux. *Revue de gestion des ressources humaines*, 76-96.
- Campos, B. (1993). Consulta Psicológica nas Transições Desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 9, 5-9.
- Campos, B., & Coimbra, J. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, P., Raimundo, A., & Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal: Relatório Final (A3ES Readings Nº 3)*. Lisboa: A3ES.

- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1988). *Workplace Basics: The Skills Employers Want*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Carroll, N., Markauskaie, L., & Calvo, R. (2007). E-Portfolios for Developing Transferable Skills in a Freshman Engineering Course. *IEEE TRANSACTIONS ON EDUCATION*, 50(4).
- Ceitel, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Chakraborty, M. (2009a). Impact of Soft Skills in the Professional Domain. *ICFAI Journal Of Soft Skills*, 3(1), 25-27.
- Chakraborty, M. (2009b). Soft Skills: Essential for Shaping Well-Rounded Individuals. *ICFAI Journal Of Soft Skills*, 3(2), 13-18.
- Condliffe, B., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., & Saco, L. (2015). *Project-based learning: A Literature review* [Manuscrito não publicado]. Retirado de <https://s3-us-west-1.amazonaws.com/ler/MDRC+PBL+Literature+Review.pdf>
- Crespo, C.A., Gonçalves, C.M., & Coimbra, J.L. (2001, novembro). A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais. *III Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho: Novos horizontes para a formación profesional*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Cuyper, N., Sora, B., De Witte, H., Caballer, A., & Peiró, J. (2009). Organizations' Use of Temporary Employment and a Climate of Job Insecurity among Belgian and Spanish Permanent Workers. *Economic and Industrial Democracy*, 30(4), 564–591. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0143831X09336808>
- Daerden, M. (2011). Urban professions – Serving the town. *Urban Outlook / Urban Policy Review*, 14. Retirado de http://www.mi-is.be/sites/default/files/doc/vsv14_uk.pdf
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020*. Palo Alto: University of Phoenix/IFTF - Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2014). *Estatísticas da Educação 2012-2013*. Retirado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EE20131.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/218/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=EE20131.pdf)
- Direito, I., Giovane, A., Pereira, A., & Duarte, A. (2012). *Competências transversais nas engenharias: comparação de estudantes do Brasil e Portugal*. Retirado de <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2012/artigos/103636.pdf>
- Domínguez, L., Jiménez, S., Uscanga, M., Carrascosa, J. R., & Trejo, L. H. (2013). *Las Competencias Laborales Como Estrategia De Innovación Educativa En La Facultad de Contaduría Y Administración [The Job Skills as a Strategy of Education Innovation In The School of Accounting and Administration, Region Xalapa, Veracruz University]*. Paper apresentado na Global Conference On Business & Finance Proceedings, Región Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Drummond, I., Nixon, J., & Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 19 - 27.
- Ennis, M. (2008). *Competency Models: A Review of the Literature and The Role of the Employment and Training Administration (ETA)*. Washington, D.C.: Office of

- Policy Development and Research, Employment and Training Administration, U.S. Dept. of Labor
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 50–100.
- Eurofound (2012). *NEETs: Young people not in employment, education or training*: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Publications Office of the European Union.
- European Centre for the Development of Vocational Training (2010). *Skills for green jobs – European synthesis report*. Retirado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3057_en.pdf
- Eurostat (2014, abril 11). Share of young adults having completed tertiary education up to 37%. Retirado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF
- Evans, K. (2001, Setembro). *Tacit Skills and Work Inequalities – A UK Perspective on Tacit Forms of Key Competences, and Issues for Future Research*. Paper apresentado na ECER Conference, Lille. Retirado de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.cedefop.europa.eu%2Fetv%2Fupload%2FProjects_Networks%2FPaperBase%2FEvaKa03.rtf&ei=LN18U7KrG8ii0QX0zoCwCw&usg=AFQjCNGvjMt8RRZnz-Az3On6tOFrt_SvKw&sig2=uPExmjLotpwRRMG5P7mE4w
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*: Wiley.
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education+ training*, 42(2), 75-83. doi:citeulike-article-id:13122923
- FEP (s/d). Programa Personalizado de Desenvolvimento de Competências Transversais. Retirado de <http://info.fep.up.pt/pt/estudantes/academia-de-competencias/projetos/>
- Ferreira, J., Almeida, L., & Soares, A. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1-10.
- FEUP (2014). Relatório Do Projecto Sensor 3: Avaliação do Impacto da Formação Graduada No Exercício da Profissão Retirado de http://paginas.fe.up.pt/~sensor/2013/pdfs/Relatorio_Resumo_SENSOR3-DCoop.pdf
- Fortin, N. (2006). *Greed, Altruism, and the Gender Wage Gap*. Unpublished manuscript. University of British Columbia. OK.
- Fugiero, M. (2006, agosto). *An investigation of interpersonal soft skills: What differences exist by race and gender in the ability to access occupations requiring greater 42 amounts of soft skills?*. Paper presented at the Annual meeting of the American Sociological Association, Montreal, Quebec, Canada. Retirado de http://www.allacademic.com/meta/p103164_index.html
- Gabriel, A. (2013). Introdução à História do Ensino Superior Mundial. Retirado de <http://historiadoensinosuperiormundial.blogspot.com.br/>
- Gasparini, C. (2016, janeiro 15). 5 competências tecnológicas que serão obrigatórias no futuro. *Exame*. Retirado de <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/5-competencias-tecnologicas-que-serao-obrigatorias-no-futuro>

- Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). New York: Wiley.
- Gonçalves, A. (2010). *As competências transversais dos fepianos: percepção dos finalistas e empregadores*. (Master Dissertation), Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Gonçalves, C. M. (2000). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências *Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho*.
- Gonçalves, I., Lucas, A., Moura, G., & Sá, S. (2010). Desenvolvimento de Soft Skills no ensino superior – Três modelos numa escola de engenharia. Retirado de <http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/apresentacao-do-artigo.pdf>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Quality and European Programme Design in Higher Education. *European Journal of Education*, 38(3), 241-251. doi:10.1111/1467-3435.00144
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Universidade de Deusto.
- Griesel, H. & Parker, B. (2009). *Graduate Attributes - A baseline study on South African graduates from the perspective of employers*. Higher Education South Africa & the South African Qualifications Authority.
- Griffiths, T. (2003). Learning and Work: issues for vocational and lifelong education research, *European Educational Research Journal*, 2, 1-5.
- Griffiths, T. & Guile, D. (2003). A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2, 56-73.
- Hall, D. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Hamel, G., & Prahalad, C. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-91.
- Han, L. (2016). Soft Skills List – 28 Skills to Working Smart. Retirado de <https://bemycareercoach.com/soft-skills/list-soft-skills.html>
- Handy, C. (2006). *O Meu Eu e outros temas importantes [Myself and Other More Important Matters]*. Lisboa: Actual Editora.
- Heimler, R. (2010). Attitudes of college graduates, faculty, and human resource managers regarding the importance of skills acquired in college and needed for job performance and career advancement potential in the retail sector. *Dissertation Abstracts International Section A*, 71. Retirado de <http://search.proquest.com/docview/288249787>
- Hipple, S. (2001). Contingent work in the late-1990s. *Monthly Labor Review*(March), 3-27.
- Hodges, D., & Burchell, N. (2003). Business Graduate Competencies: Employers' Views on Importance and Performance. *Asia-Pacific Research Report Journal of Cooperative Education and Training*, 4(2), 16-22.
- Hoffmann, T. (1999). The Meanings of Competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275-285.

- Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T., & Kaiser, R. B. (2013). Employability and Career Success: Bridging the Gap Between Theory and Reality. *Industrial and Organizational Psychology*, 6(1), 3-16. doi:10.1111/iops.12001
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do Accounting Graduates' Skills Meet The Expectations of Employers? A Matter of Convergence or Divergence. *Accounting Education*, 18(4-5), 369-385. doi:10.1080/09639280902719341
- Jardim, J. (2008). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais – Estudo para a promoção do sucesso académico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*. 1 (2), 112-133. Retirado de <http://mmr.sagepub.com/content/1/2/112>
- Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 72- 89.
- Knight, P., & Yorke, M. (2000). *Employability through the curriculum “Skills plus Project: Employability in Higher Education”*. Liverpool: Department of Educational Research, Lancaster University and Centre for Higher Education Development, Liverpool John Moores University.
- Kochan, T., Finegold, D., & Osterman, P. (2012). Who Can Fix the “Middle-Skills” Gap? *Harvard Business Review*, 83-90.
- Krumboltz, J.D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In Savickas, M.L. & Lent, R.L. (Eds) *Convergence in Career Development Theories* (pp. 9-31). Palo Alto, California: CPP Books.
- Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro: Regime jurídico das instituições de ensino superior, (2007).
- Liling, L. (2010). The Perceptions Held by Employers of Chinese Graduates' Employability Skills. *M&D Forum*, 473-479.
- Little, B., Braun, E. & Tang, W. (2008). Competences possessed and required by European graduates. *REFLEX Report to HEFCE*, 4. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- L.M.C. (2017, 6 de junho). Vão encerrar 16 cursos superiores por falta de procura. *Diário de Notícias*. Retirado de http://www.dn.pt/especiais/interior.aspx?content_id=3957887&especial=Revistas%20de%20Imprensa&seccao=TV%20e%20MEDIA
- Lahti, R. K. (1999). Identifying and Integrating Individual Level and Organizational Level Core Competencies. *Journal of Business and Psychology*, 14(1), 59-75.
- Laubeova, L., & Klimova-Alexander, I. (2006). Developing transferable skills in interdisciplinary policy related context in higher education (Working papers on teaching and learning). Retirado de http://web.ceu.hu/crc/publication/KlimovaAlexander_Laubeova_2006.pdf
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Lisboa: Edições Asa.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.

- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Levinson, D. (1977). *The seasons of a man's life*. New York: Alfred A. Knoff.
- Maillard, J., & Waine, O. (2013). Regulating public spaces: the ambiguous role played by new professions. *Metropolitics*. Retirado de http://www.metropolitiques.eu/spip.php?page=print&id_article=498
- Margato, D. (2016, abril 4). Gestão é o curso com mais desempregados. *Jornal de Notícias*. Retirado de <http://www.jn.pt/nacional/interior/gestao-e-o-curso-com-mais-desempregados-5108890.html>
- Mason, G., Williams, G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), 1-30. doi:10.1080/09645290802028315
- Mateus, C. (2014). Licenciados & Temporários. *Diário de Notícias*. Retirado de <http://expressoemprego.pt/noticias/licenciados---temporarios/3417>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1-14).
- MCTES (s/d). Diagram of the Portuguese Higher Education System according Bologna. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5052/DiagramaSESPen1.pdf>
- Medeiros, M. (2006). *Competências: diferentes lógicas para diferentes expectativas*. Recife, Brasil: Edupe.
- Mendes, J. (2014, junho 29). Uma decisão que mudou Portugal. *Jornal de Notícias*. Retirado de http://www.jn.pt/Opinio/default.aspx?content_id=3997938&opinio=Jos%E9%20Mendes
- Menezes, I., Matos, P., & Costa, M. (1989). Consulta psicológica e transição Universidade-Mundo do Trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 95-102.
- Michael Page International. (2012). Guia das novas funções. Retirado de http://www.michaelpage.pt/productsApp_pt/comunicacion/guia_novas_funcoes.pdf
- Mitchell, L.K. & Krumboltz, J.D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In Brown, D., Brooks, L. & Associates (Eds). *Career Choice and Development* (3rd Ed.) (pp. 223-280), San Francisco, California: Jossey Bass.
- Mir, A., Mir, R., & Mosca, J. (2002). The new age employee: An exploration of changing employee-organization relations. *Public Personnel Management*, 31(2), 187-200. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/009102600203100205>
- Morand, D. A. (2001). The Emotional Intelligence of Managers: Assessing the Construct Validity of a Nonverbal Measure of "People Skills". *Journal of Business and Psychology*, 16(1), 21-33. doi:10.1023/a:1007831603825
- Moreno, M. L. (2006). De la Evaluación a la Formación de Competencias Genéricas: Aproximación a un Modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33 - 48.
- Moss, H. E., & Tyler, L. K. (2001). The limits of a localized account of conceptual knowledge: Reply to Kiefer and Spitzer. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 470-471.

- Nikolaou, I. (2003). Fitting the person to the organization: examining the personality-job performance relationship from a new perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 639-648.
- Oliveira, E., & Guimarães, I. (2010). "Employability" through curriculum innovation and skills development. *Higher Education Management*, 22(2). Retrieved from doi:<http://dx.doi.org/10.1787/17269822>
- Oliveira, E. D., & Guimarães, I. C. (2009, Outubro). *Employability through competencies and curricular innovation: a Portuguese account*. Paper apresentado em What works conference on quality of teaching in higher education, Istanbul, Turkey. http://www.oecd.org/document/12/0,3343,en_2649_35961291_43977228_1_1_1_1,00.html
- Oliveira, E. D., Meireles, A., Sottomayor, M., & Martins, A. (2007, Setembro). *Building up undergraduate skills: empirical evidence from a portuguese university*. Paper apresentado na 4th Education in a Changing Environment Conference, Manchester.
- Oria, B. (2012). Enhancing higher education students' employability: A Spanish case study. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 11(3), 217-230.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Penserini, L. (2012, Junho). *The new professions for Europe 2020*. Paper presented at the International Week & Erasmus Day (11-12 June), University of Camerino, Camerino, Italy. Retirado de <http://maiorempregabilidade.forum.pt/index.php/documentacao/documentos/category/2-estudo-novas-profissoes?download=122:Novas%20profiss%C3%B5es>
- Phillips, A. S., & Phillips, C. R. (2000). Using Skills Gained Through Volunteerism in Job Searches: A Workable Strategy. *Journal of Business and Psychology*, 14(4), 573-577.
- Pillai, S., Khan, M. H., Ibrahim, I. S., & Raphael, S. (2012). Enhancing employability through industrial training in the Malaysian context. *Higher Education*, 63(2), 187-204. doi:10.1007/s10734-011-9430-2
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Pordata (2014). Diplomados Por ano - Ensino Superior [Higher Education Graduates, by Year]. Retirado de <http://www.pordata.pt>
- Pordata (2016a). Alunos matriculados no ensino superior: total e por sexo - Portugal. Retirado de <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048>
- Pordata (2016b). Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo - Portugal. Retirado de <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>
- Portal da Liderança (2016, janeiro 21). As 10 competências chave para prosperar na Quarta Revolução Industrial. Retirado de <http://www.portaldalideranca.pt/conhecimento/competencias/4752-as-10-competencias-chave-para-prosperar-na-quarta-revolucao-industrial>
- Prince, E. (2012, abril 5). What are the future soft skills we need to focus on developing? *Training Zone*. Retirado de

- <http://www.trainingzone.co.uk/community/blogs/emma-sue-prince-unimenta/what-are-the-future-soft-skills-we-need-to-focus-on>
- Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N., & Lay, M. (2002). Ranking workplace competencies: student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 8-18.
- Raybould, J., & Sheedy, V. (2005). Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes? *Industrial and Commercial Training*, 37(5), 259-263. doi:10.1108/00197850510609694
- Rego, C., & Caleiro, A. (2010). O 'Mercado' do Ensino Superior em Portugal: um diagnóstico da situação actual. Retirado de http://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/8474/1/wp_2010_04.pdf
- RESAPES (2016). RESAPES: Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior - Apresentação. Retirado de <http://resapes.wix.com/web#lvstc1=apresentação>
- Reuchlin, M. (1971). *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Paris: PUF.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. São Paulo, Brasil: Artmed Editora.
- Rocha, J., Gonçalves, C., & Vieira, D. (2012). Competências Transversais: Perceção de estudantes do 1º ano do ensino superior *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um olhar sobre o futuro*. Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto/RESAPES-AP.
- Rocha, M. (2012). Transferable skills representations in a Portuguese college sample: Gender, age, adaptability and vocational development. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 77-90. doi:10.1007/s10212-011-0067-4
- Rodrigues, A. C. (2013). *As competências transversais e as práticas de gestão por competências: Um estudo exploratório de diferentes realidades organizacionais*. (Master's Degree), Instituto Politécnico do Porto. Retirado de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3164/1/DM_AnaAndre_2013.pdf
- Romão, I. (2005, Outubro). *O desenvolvimento de competências para a participação cívica e política*. Paper presented at the Seminário Inaugural do Programa de Mentoring com vista ao fomento da participação cívica e política das jovens mulheres "De Mulher para Mulher", Casa de Serralves, Porto.
- Rosenberg, S., Heimler, R., & Morote, E. S. (2012). Basic employability skills: A triangular design approach. *Education and Training*, 54(1), 7-20. doi:10.1108/00400911211198869
- Sahni, L. (2011). The Impact of Soft Skill Training Induction Programme on New Enterants. *BVIMR Management Edge*, 4(2), 40-47.
- Savickas, M. (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade. *The Career Development Quarterly*, 52(87-96).
- Savickas, M. (2008). David V. Tiedeman: Engineer of career construction *The Career Development Quarterly*, 56(217-224).
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M., Guichard, J., Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

- Schippmann, J. S., Prien, E. P., & Hughes, G. L. (1991). The content of management work: Formation of task and job skill composite classifications. *Journal of Business and Psychology*, 5(3), 325-354. doi:10.1007/BF01017706
- Seco, G., Filipe, L., Pereira, P., & Alves, S. (2009). Transição para o Mercado de Trabalho: Competências Pessoais e Sociais *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, P. (2008). *Competências Transversais dos Licenciados e sua Integração no Mercado de Trabalho*. (Tese de mestrado), Universidade do Minho, Braga.
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2014). Ensino Superior e Desenvolvimento de Competências Transversais em Futuros Economistas e Gestores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 225-236.
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2016). Desenvolvimento de competências transversais no ensino superior: hub universidade-empresas. In C. Figueira, C. P. Fernandes, I. Magalhães, I. Gonçalves, M. O. Abreu, & T. Espanssandim (Eds.), *Actas do III Congresso da RESAPES: Novas Fronteiras para a Intervenção Psicológica no Ensino Superior* (pp. 32-45): RESAPES: Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior
- Silva, S. (2013, Abril 12). Ensino superior encerrou quase 1600 cursos em três anos. *Público*. Retirado de http://www.snesup.pt/htmls/_dllds/2013.04.12_Publico.pdf
- Silva, S., & Ferreira, V. (2012, Novembro 4). PÚBLICO divulga lista dos cursos superiores que terão de encerrar. *Publico*. Retirado de <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/publico-divulga-lista-dos-cursos-superiores-que-terao-de-ser-encerrados-1569976>
- Singapore Workforce Development Agency (2004). *The Singapore Employability Skills System (ESS)*. Singapura: Singapura.
- Smith, D., Wolstencroft, T., & Southern, J. (1989). Personal transferable skills and the job demands on graduates. *Journal of European Industrial Training*, 13(8). doi:10.1108/EUM00000000000207
- Singh, G., & Singh, S. (2008). Malaysian graduates' employability skills. *Unitar E-Journal*, 4 (1), 15-45.
- Soeiro, J. (2015). *A formação do precariado – Transformações no trabalho e mobilizações de precários em Portugal* (Tese de Doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Spencer, S. M., & Spencer, L. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc.
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-473). Coimbra: Quarteto Editora.
- Stewart, J., & Knowles, V. (2000). Graduate recruitment and selection: implications for HE, graduates and small business recruiters. *Career Development International*, 5(2), 65-80. doi:10.1108/136204300110318909
- Stumpf, S., & Lockart, M. (1987). Career exploration: work - role salience, work preferences, beliefs, and behaviour. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 258-269.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.

- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Taveira, M. (1998). Intervenção psicológica na orientação vocacional de jovens : novos desafios e oportunidades. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34752/1/Interven%C3%A7%C3%A3o%20psicol%C3%B3gica%20na%20orienta%C3%A7%C3%A3o%20vocacional%20de%20jovens.pdf>
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9-16.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thomas, G. (2001). Human traffic: Skills, employers and international volunteering. Retirado de <http://www.demos.co.uk/catalogue/humantraffic/>
- Torrão, S. (2013). Previsão: o futuro começa hoje. *Revista Montepio*(9), 37-41.
- UNESCO (2014). ISCED: International Standard Classification of Education. Retirado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx#sthash.6dc8rAl2.dpuf>
- UE (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retirado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf
- University of Victoria (2011). *Competency kit - 10 core competencies (used in any workplace)*. Canada: Victoria.
- Ventura, M. (2009). *Projeto FS-Biotech – Future Skills for Biotechnology: Biotechnology Skills Profile Report*. Porto: Universidade Católica.
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Politema, Fundação Politécnico do Porto/Vida Económica.
- Vieira, D., & Marques, A. (2015). *Preparados para Trabalhar*. Porto: Fórum Estudante/Consórcio Maior Empregabilidade.
- Wagner, J. G., & National Business Education Association, R. A. (2001). Getting Back to Basics. *Keying In*, 12(1), 9-18.
- Wats, M. (2009). Developing Soft Skills in Students. *International Journal of Learning*, 15(2), 1-10.
- Wilton, N. (2012). The impact of work placements on skills development and career outcomes for business and management graduates. *Studies in Higher Education*, 37(5), 603-620. doi:10.1080/03075079.2010.532548
- Winefield, A. (2002). Unemployment, Underemployment, Occupational Stress and Psychological Well-Being. *Australian Journal of Management*, 27(Special Issue), 137-148. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/031289620202701S14>
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Retirado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf

Yorke, M. (2004). Employability in the Undergraduate Curriculum: Some student perspectives. *European Journal of Education*, 39, 409-427.

Anexos

Anexo 1. Notícias publicadas pelas agências de comunicação sobre o estudo

hrportugal.pt/2014/10/13/o-que-esperam-as-empresas-dos-licenciados-em-economia-e-gestao/

Human Resources

ASSINE AS NOSSAS EDIÇÕES

Human Resources Portugal



Pessoas Multi

NOTÍCIAS EDIÇÃO IMPRESSA CADERNOS EVENTOS PRÉMIOS CONFERÊNCIAS CONSELHO EDITORIAL ASSINATURAS CONTACTOS

15 sobre os efeitos que procedimentos e resultados justos – ou... A eleição das "Empresas Mais 5

O que esperam as empresas dos licenciados em Economia e Gestão?

Outubro 13, 2014 Notícias 0

O projecto de investigação da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto ajuda os jovens a perceber quais as competências transversais mais valorizadas.

O que espera o mercado de trabalho dos recém-licenciados em Economia e Gestão? É esta a questão central a que o mais recente projeto de investigação da Faculdade de Economia e Gestão (FEG) da Católica Porto pretende responder. O estudo, que procura identificar as competências transversais actualmente mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos jovens recém-formados nestas áreas, dirige-se ao tecido empresarial português e pretende auscultar a opinião de profissionais da área de Recrutamento e Selecção.

Os representantes RH de empresas e organizações interessadas em participar neste projecto de investigação são, por isso, convidados a preencher o inquérito, disponível até 7 de Novembro aqui e, desta forma, indicar, no caso da Economia e da Gestão, quais as competências mais valorizadas pelo tecido empresarial nacional. O projecto – realizado pelo Strategic Leadership Hub, no âmbito do programa doutoral em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto – integrou, numa primeira fase, um conjunto de entrevistas a 25 empresas, a 10 professores, sete alumni e seis finalistas.

Os resultados, que serão apresentados em 2015, permitirão alargar a discussão relativamente à necessidade das instituições de ensino repensarem os seus programas, integrando acções que promovam o desenvolvimento efectivo de competências transversais. Possibilitará, ainda, a apresentação de propostas de intervenção concretas a desenvolver nas instituições de Ensino Superior que se enquadrem nas exigências actuais do mercado de trabalho, potenciando, desta forma, o desenvolvimento dos estudantes.

O desenvolvimento das soft skills assume-se como um dos vectores fundamentais do ensino da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto. A unidade académica privilegia o desenvolvimento de competências transversais, cada vez mais valorizadas pelo mercado de trabalho. Destaque-se, por exemplo, o pensamento crítico e sistémico, a preocupação com o rigor e a qualidade, a iniciativa na resolução de problemas ou a capacidade de adaptação. Estas competências revelam-se fundamentais ao desenvolvimento integral do estudante, assim como ao sucesso no mundo empresarial e institucional.

RECOMENDAR: [Like](#) [Tweet](#) [+1](#) [Pin it](#)

Disponível em <http://hrportugal.pt/2014/10/13/o-que-esperam-as-empresas-dos-licenciados-em-economia-e-gestao/>

www.centraldeinformacao.pt/noticias/detalhes.php?id=4284

central
DE INFORMAÇÃO
consultoria em comunicação

SALA DE JORNALISTAS
Log-in Password
ENTRAR Registo

PESQUISAR

Apresentação
Clientes
Últimas
Equipa
Portfolios
Prêmios
Apoio
Contactos

NÚMERO NACIONAL
707 201 007

SIGA-NOS: f t

peça-nos uma proposta

clipping

VER PORTFOLIOS

VOLTAR

Feeds notícias

O que esperam as empresas dos licenciados em Economia e Gestão?

2014-08-07

O que espera o mercado de trabalho dos recém-licenciados em Economia e Gestão? É esta a questão central a que o mais recente projeto de investigação da Faculdade de Economia e Gestão (FEG) da Católica Porto pretende responder. O estudo – que procura identificar as competências transversais atualmente mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos jovens recém-formados nestas áreas – dirige-se ao tecido empresarial português e pretende auscultar a opinião de profissionais da área de recrutamento e seleção.

Os representantes RH de empresas e organizações interessadas em participar neste projeto de investigação são, por isso, convidados a preencher o inquérito, disponível até setembro, na plataforma on-line www.observatoriodecompetencias.pt e, desta forma, indicar, no caso da Economia e da Gestão, quais as competências mais valorizadas pelo tecido empresarial nacional. O projeto – realizado pelo Strategic Leadership Hub, no âmbito de um programa doutoral em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto – integrou, numa primeira fase, um conjunto de entrevistas a 25 empresas, a 10 professores, sete alumni e seis finalistas.

Aposta no desenvolvimento das soft skills

Os resultados, que serão apresentados em 2015, permitirão alargar a discussão relativamente à necessidade das instituições de ensino repensarem os seus programas, integrando ações que promovam o desenvolvimento efetivo de competências transversais. Possibilitará, ainda, a apresentação de propostas de intervenção concretas a desenvolver nas instituições de ensino superior que se enquadrem nas exigências atuais do mercado de trabalho, potenciando, desta forma, o desenvolvimento dos estudantes.

O desenvolvimento das soft skills assume-se como um dos vetores fundamentais do ensino da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto. A unidade académica privilegia o desenvolvimento de competências transversais, cada vez mais valorizadas pelo mercado de trabalho. Destaque-se, por exemplo, o pensamento crítico e sistémico, a preocupação com o rigor e a qualidade, a iniciativa na resolução de problemas ou a capacidade de adaptação. Estas competências revelam-se fundamentais ao desenvolvimento integral do estudante, assim como ao sucesso no mundo empresarial e institucional.

Disponível em <http://www.centraldeinformacao.pt/noticias/detalhes.php?id=4284>

informacao.canalsuperior.pt/noticia/18323#anchor

NOTÍCIAS PROGRAMAS DE INFORMAÇÃO REPORTAGEM OPINIÃO

CATÓLICA QUER SABER O QUE ESPERAM AS EMPRESAS DOS LICENCIADOS EM ECONOMIA E GESTÃO

Projeto de investigação da Faculdade de Economia e Gestão da Católica quer perceber quais são as competências transversais mais valorizadas pelas empresas nos jovens licenciados.

O que espera o mercado de trabalho dos recém licenciados em Economia e Gestão? É esta a questão central de um trabalho de investigação da FEG da Católica Porto. O estudo, que quer identificar quais as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho, é dirigido ao tecido empresarial português.

Através da plataforma online www.observatoriodecompetencias.pt, o projeto convida os responsáveis pelo recrutamento e seleção das empresas a preencher um inquérito, disponível até setembro.

O projeto é realizado pelo Strategic Leadership Hub, no âmbito de um programa doutoral em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Integrou, numa primeira fase, um conjunto de entrevistas a 25 empresas, a 10 professores, sete alunos e seis finalistas.

A apresentação de resultados fica para 2015. A ideia é que estes permitam alargar a discussão sobre a necessidade das instituições de ensino superior repensarem os programas que oferecem aos alunos, integrando atividades que promovam o desenvolvimento de competências transversais, ou soft skills, como são chamadas no Inglês.

A Católica Porto classifica estas como «fundamentais» no ensino da Economia e Gestão. O pensamento crítico e sistémico, a preocupação com o rigor e a qualidade, a iniciativa na resolução de problemas ou a capacidade de adaptação, são alguns exemplos de soft skills cada vez mais valorizados pelo mercado, na visão da Instituição de ensino.


07/08/2014 14:34

[Twitter](#) [Gosto](#) [Partilhar](#) Sé a primeira entre os teus amigos a gostar disto.

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA ECONOMIA GESTÃO CULTURA EMPRESAS SOFT SKILLS

Disponível em <http://informacao.canalsuperior.pt/noticia/18323#anchor>

Anexo 2. Folheto de divulgação do estudo no Encontro de Alumni de RH



The image shows a flyer for a study. At the top, there is a photograph of two people working at a desk with a laptop and documents. Overlaid on the left side of the photo are two orange rectangular boxes. The top box contains the text 'Estudo SLH' and the bottom box contains the title 'Competências transversais de economistas e gestores'.

Estudo SLH

Competências transversais de economistas e gestores

Coordena processos de recrutamento na sua empresa?

Tem experiência, atual ou anterior, no recrutamento e seleção de perfis de economia e gestão de recém-licenciados?

Se sim, gostaríamos de contar com a sua colaboração!

**TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-MERCADO DE TRABALHO:
O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS ENQUANTO MECANISMO DE CRIAÇÃO DE VALOR VOCACIONAL NAS ÁREAS DE ECONOMIA E GESTÃO**

Objetivo: identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional nos perfis de recém-licenciados de economia e gestão.

Participe!

Preencha o questionário disponível em www.observatoriodecompetencias.pt até 7 de novembro de 2014 (aprox.20 minutos; questões de anonimato salvas).

Divulgue!

Junto da sua rede de contactos de profissionais da área de recrutamento e seleção.

Mais informações sobre o estudo em www.observatoriodecompetencias.pt.



Porque é importante para nós que participe neste estudo?

- Permitirá caracterizar o fenómeno em estudo, através de uma amostra representativa dos profissionais a exercer funções nas áreas dos recursos humanos ou com responsabilidade nos processos de recrutamento e seleção de colaboradores;
- Possibilitará compreender as exigências que se colocam aos estudantes, do ponto de vista das competências transversais, no seu processo de ingresso socioprofissional;
- Potenciará alargar a discussão relativamente à necessidade das instituições de ensino repensarem os seus *currícula* de forma a integrar ações intencionais que promovam o desenvolvimento efetivo de competências transversais.

Porque é importante para si e para a sua empresa participar neste estudo?

Contributos do mercado de trabalho permitirão...

- Enriquecer a discussão sobre o tema e apresentar propostas de intervenção concretas a desenvolver nas instituições de ensino superior que promovam o desenvolvimento efetivo das competências transversais mais relevantes;
- Preparar melhor os futuros profissionais e potenciais quadros técnicos/superiores da sua organização para as exigências atuais;
- Alavancar o potencial dos indivíduos no sentido de responder de forma adequada aos desafios estratégicos das organizações;
- Identificar práticas de gestão e particularmente de recursos humanos que enfatizem a dimensão das competências transversais nos processos de recrutamento e seleção de candidatos, com vista à retenção dos melhores colaboradores.

Como ter acesso aos resultados?

Após recolha e análise dos dados, os resultados serão disponibilizados em www.observatoriodecompetencias.pt

Mais informações

Se pretender conhecer melhor o estudo e obter informações detalhadas contacte para geral@observatoriodecompetencias.pt

Anexo 3. Guiões de entrevista

Anexo 3.1. Guião de entrevista para RE



Transição Universidade-Mercado de trabalho: O desenvolvimento de competências transversais enquanto mecanismo de criação de valor vocacional nas áreas de economia e gestão

Entrevista para representantes do mercado de trabalho (RHs)

Enquadramento

A investigação de doutoramento que estou a desenvolver tem como principal objetivo **identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão**.

A primeira fase do projeto (na qual esta entrevista se inscreve) consiste na **recolha das perceções de representantes do mercado de trabalho**, docentes, estudantes e alumni da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, instituição de ensino superior reconhecida internacionalmente pelo seu modelo de ensino inovador. Simultaneamente, e com base nos dados recolhidos, será possível **atualizar o referencial de competências transversais atualmente em vigor na FEG**, que estrutura a intervenção desenvolvida pelo gabinete SLH junto dos estudantes (com objetivos de desenvolvimento e promoção da sua empregabilidade) e que está de igual modo diretamente implicado na articulação com o plano curricular dos cursos de Economia e Gestão.

A **fase posterior do estudo** será a auscultação de uma parte representativa do tecido empresarial português relativamente a estas questões. Espera-se, no final da investigação e confrontando os resultados obtidos com a literatura e a situação macroeconómica do país, apresentar propostas concretas de intervenção enquadradas nas exigências atuais do mercado e potenciadoras da empregabilidade dos estudantes, bem como identificar diretrizes que permitam às empresas integrar estas dimensões transversais em processos de recrutamento e seleção de candidatos e nas práticas de recursos humanos. Acreditando que o seu contributo será fundamental e determinante para conhecer a visão do mercado de trabalho relativamente às questões previamente identificadas, gostaríamos de agradecer a sua disponibilidade para participar neste estudo, através da realização desta entrevista.

Se o participante demonstrar disponibilidade, iniciar a entrevista.

Dados sociobiográficos:

Nome, Idade

Empresa em que trabalha atualmente e setor de atividade em que se insere

Formação de base (é antigo aluno da FEG?)

Anos de experiência profissional (na empresa atual ou noutras **e especificamente na área RH**)

Experiência de recrutamento (há quanto tempo faz recrutamento, para que áreas profissionais já recrutou e recruta mais atualmente)

Exemplos de metodologias utiliza habitualmente nos seus processos de recrutamento¹

"Num primeiro momento, gostaria de conhecer como define, numa perspetiva pessoal, o conceito de competências transversais (também pode dar exemplos, mas terá de apresentar uma definição)."

¹ Para perceber se utiliza com frequência entrevista de competências, por exemplo.

Se for muito discrepante: Gostaria que pensasse agora em competências transversais como o conjunto de competências pessoais gerais que, tal como a designação indica, são úteis e importantes no contexto do desempenho de diferentes profissões/atividades profissionais e que permitem aos indivíduos terem sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, p.37).

- Quando inicia um processo de recrutamento para funções de economia e gestão na sua empresa, quais as **competências transversais que procura e/ou mais valoriza** no processo de apreciação dos candidatos?
 - ✓ Considera que este perfil é semelhante para economistas e gestores ou existem diferenças?
- Tendo em consideração o perfil de competências transversais que identificou na resposta à questão anterior, em que medida considera que se aproxima do perfil esperado de um de um **candidato recém-licenciado** nestas mesmas áreas?
 - ✓ De novo, consegue registar diferenças ou semelhanças entre as duas formações?
 - ✓ Existirão competências transversais que serão mais ou menos valorizadas pelo facto de os candidatos não terem experiência profissional relevante?
- **Que outros critérios**, para além do perfil de competências transversais pretendido, **influenciam a avaliação dos candidatos?** (por exemplo, determinadas experiências extracurriculares ou a área particular para a qual está a recrutar – por exemplo, comercial, marketing, consultoria...)
- Olhando para trás, que **competências transversais**, no seu entender, considera que são **hoje mais valorizadas** pelo mercado de trabalho e que não eram há cinco anos atrás?
- Tentando perspetivar-se num **futuro próximo**, quais considera que serão as **competências transversais mais valorizadas** pelas empresas/organizações quando os estudantes que estão agora a iniciar o seu percurso universitário nestas áreas chegarem ao mercado de trabalho?

Gostaríamos de agradecer a sua colaboração e conhecer a sua disponibilidade para um contacto futuro, no âmbito desta mesma investigação².

Se o DRH for alumni, questionar ainda...

² Nomeadamente disponibilidade para partilhar contactos de outros representantes de empresas da área RH que se disponibilizem a preencher o questionário que será disponibilizado numa plataforma online para o efeito.



Transição Universidade-Mercado de trabalho: O desenvolvimento de competências transversais enquanto mecanismo de criação de valor vocacional nas áreas de economia e gestão

- Quando terminou a sua licenciatura, quais as competências transversais que identificava no seu perfil?
- Quais as competências transversais que, à altura do ingresso no mercado de trabalho, sentiu mais valorizadas nos processos de recrutamento nos quais esteve envolvido?
- De que forma acredita que a formação académica da qual usufruiu na Faculdade de Economia e Gestão potenciou o desenvolvimento de determinadas competências e facilitou o seu ingresso no mercado de trabalho?

Anexo 3.2. Guião de entrevista para D



Transição Universidade-Mercado de trabalho: O desenvolvimento de competências transversais enquanto mecanismo de criação de valor vocacional nas áreas de economia e gestão

Entrevista a docentes

Enquadramento:

A investigação de doutoramento que estou a desenvolver tem como principal objetivo **identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão**.

A primeira fase do projeto (na qual esta entrevista se inscreve) consiste na **recolha das perceções** de representantes do mercado de trabalho, **docentes**, estudantes e alumni da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, instituição de ensino superior reconhecida internacionalmente pelo seu modelo de ensino inovador. Simultaneamente, e com base nos dados recolhidos, será possível **atualizar o referencial de competências transversais atualmente em vigor na FEG**, que estrutura a intervenção desenvolvida pelo gabinete SLH junto dos estudantes (com objetivos de desenvolvimento e promoção da sua empregabilidade) e que está de igual modo diretamente implicado na articulação com o plano curricular dos cursos de Economia e Gestão.

A **fase posterior do estudo** será a auscultação de uma parte representativa do tecido empresarial português relativamente a estas questões. Espera-se, no final da investigação e confrontando os resultados obtidos com a literatura e a situação macroeconómica do país, apresentar propostas concretas de intervenção enquadradas nas exigências atuais do mercado e potenciadoras da empregabilidade dos estudantes, bem como identificar diretrizes que permitam às empresas integrar estas dimensões transversais em processos de recrutamento e seleção de candidatos e nas práticas de recursos humanos. Acreditando que o seu contributo enquanto docente da instituição e parte integrante deste modelo de ensino inovador, será para nós fundamental e determinante, gostaríamos de contar com a sua disponibilidade para participar neste estudo, respondendo a uma breve entrevista.

Se o participante demonstrar disponibilidade, iniciar a entrevista.

Dados sociobiográficos:

Nome

Idade

Sexo

Formação de base

Disciplina(s) que leciona (e há quanto tempo)

Estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza nas suas aulas

Experiência profissional (prévia ou atual) não relacionada com a docência e investigação (por exemplo, serviços de consultoria a empresas, negócio próprio...)

Num primeiro momento, gostaria de conhecer como define, numa perspetiva pessoal, o conceito de competências transversais (também pode dar exemplos, mas terá de apresentar uma definição).

Se for muito discrepante: Gostaria que pensasse agora em competências transversais como o conjunto de competências pessoais gerais que, tal como a designação indica, são úteis e importantes no contexto do desempenho de diferentes profissões/atividades profissionais e que permitem aos indivíduos terem sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, p.37).

- Quais as competências transversais que habitualmente mais valoriza num estudante?
- Quais as competências transversais que procura estimular/desenvolver na sua disciplina? Quais as estratégias que utiliza para promover este desenvolvimento e para as avaliar¹?
- Quais as competências que considera determinantes para um recém-licenciado da área da economia e gestão que deseja ingressar no mercado de trabalho²?

Gostaríamos de agradecer a sua colaboração e conhecer a sua disponibilidade para um contacto futuro, no âmbito desta mesma investigação³.

Anexo 3.3. Guião de entrevista para Antigos Alunos



Transição Universidade-Mercado de trabalho: O desenvolvimento de competências transversais enquanto mecanismo de criação de valor vocacional nas áreas de economia e gestão

Entrevista a *Alumni* com 1 a 3 anos de experiência no mercado de trabalho

Enquadramento

A investigação de doutoramento que estou a desenvolver tem como principal objetivo **identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão**.

A primeira fase do projeto (na qual esta entrevista se inscreve) consiste na **recolha das perceções** de representantes do mercado de trabalho, docentes, estudantes e **alumni** da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, instituição de ensino superior reconhecida internacionalmente pelo seu modelo de ensino inovador. Simultaneamente, e com base nos dados recolhidos, será possível **atualizar o referencial de competências transversais atualmente em vigor na FEG**, que estrutura a intervenção desenvolvida pelo gabinete SLH junto dos estudantes (com objetivos de desenvolvimento e promoção da sua empregabilidade) e que está de igual modo diretamente implicado na articulação com o plano curricular dos cursos de Economia e Gestão.

A **fase posterior do estudo** será a auscultação de uma parte representativa do tecido empresarial português relativamente a estas questões. Espera-se, no final da investigação e confrontando os resultados obtidos com a literatura e a situação macroeconómica do país, apresentar propostas concretas de intervenção enquadradas nas exigências atuais do mercado e potenciadoras da empregabilidade dos estudantes, bem como identificar diretrizes que permitam às empresas integrar estas dimensões transversais em processos de recrutamento e seleção de candidatos e nas práticas de recursos humanos. Acreditando que o seu contributo enquanto ex-aluno da instituição será fundamental e determinante para esta investigação, gostaríamos de apurar qual a sua disponibilidade para participar neste estudo, respondendo a uma breve entrevista.

Se o participante demonstrar disponibilidade, iniciar a entrevista.

Dados sociobiográficos:

Nome

Idade

Curso

Ano de término da licenciatura

Processos/atividades do SLH nos quais esteve envolvido

Experiência profissional prévia (há quantos anos, em que empresas e com que funções)

Atividade profissional atual (empresa, há quanto tempo, função, remuneração)

Num primeiro momento, gostaria de conhecer como define, numa perspetiva pessoal, o conceito de competências transversais (também pode dar exemplos, mas terá de apresentar uma definição).

Se for muito discrepante: Gostaria que pensasse agora em competências transversais como o conjunto de competências pessoais gerais que, tal como a designação indica, são úteis e importantes no contexto do desempenho de diferentes profissões/atividades profissionais e que permitem aos indivíduos terem sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, p.37).

- Quais as competências transversais que considera que o mercado de trabalho atualmente mais valoriza nos recém-licenciados de economia e gestão?
- Em que medida considera que o plano curricular dos cursos da Faculdade de Economia e Gestão está alinhado com aquelas que são as expectativas do mercado de trabalho relativamente aos recém-licenciados destas áreas?
- Aquando dos processos de recrutamento nos quais esteve envolvido, quais as experiências que sentiu mais valorizadas pelas empresas/organizações?

Gostaríamos de agradecer a sua colaboração e conhecer a disponibilidade para um contacto futuro, no âmbito desta mesma investigação¹.

Anexo 3.4. Guião de entrevista para EF



Transição Universidade-Mercado de trabalho: O desenvolvimento de competências transversais enquanto mecanismo de criação de valor vocacional nas áreas de economia e gestão

Entrevista a estudantes finalistas

Enquadramento:

A investigação de doutoramento que estou a desenvolver tem como principal objetivo **identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão**.

A primeira fase do projeto (na qual esta entrevista se inscreve) consiste na **recolha das perceções** de representantes do mercado de trabalho, docentes, **estudantes** e alumni da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, instituição de ensino superior reconhecida internacionalmente pelo seu modelo de ensino inovador. Simultaneamente, e com base nos dados recolhidos, será possível **atualizar o referencial de competências transversais atualmente em vigor na FEG**, que estrutura a intervenção desenvolvida pelo gabinete SLH junto dos estudantes (com objetivos de desenvolvimento e promoção da sua empregabilidade) e que está de igual modo diretamente implicado na articulação com o plano curricular dos cursos de Economia e Gestão.

A **fase posterior do estudo** será a auscultação de uma parte representativa do tecido empresarial português relativamente a estas questões. Espera-se, no final da investigação e confrontando os resultados obtidos com a literatura e a situação macroeconómica do país, apresentar propostas concretas de intervenção enquadradas nas exigências atuais do mercado e potenciadoras da empregabilidade dos estudantes, bem como identificar diretrizes que permitam às empresas integrar estas dimensões transversais em processos de recrutamento e seleção de candidatos e nas práticas de recursos humanos.

Se o participante demonstrar disponibilidade, iniciar a entrevista.

Dados sociobiográficos:

Nome

Idade

Sexo

Curso

Processos/atividades do SLH nos quais esteve envolvido

Experiência profissional? (há quantos anos; quantas horas por semana, caracterização da empresa (Pequena, Média, Multinacional))

Num primeiro momento, gostaria de conhecer como define, numa perspetiva pessoal, o conceito de competências transversais (também pode dar exemplos, mas terá de apresentar uma definição).

Se for muito discrepante: Gostaria que pensasse agora em competências transversais como o conjunto de competências pessoais gerais que, tal como a designação indica, são úteis e importantes no contexto do desempenho de diferentes profissões/atividades profissionais e que permitem aos indivíduos terem sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, p.37).

- Quais as competências transversais que consideram que o mercado de trabalho atualmente mais valoriza nos recém-licenciados de economia e gestão?
- Existirão diferenças entre o que se procura num recém-licenciado em economia e num em gestão?
- Em que medida consideram que o plano curricular dos cursos da Faculdade de Economia e Gestão está alinhado com aquelas que são as expectativas do mercado de trabalho relativamente aos recém-licenciados destas áreas?
- Que outro tipo de atividades (extracurriculares) acreditam que poderão promover o desenvolvimento de competências?
 - Que competências a atividade X pode ajudar a desenvolver?

Gostaríamos de agradecer a sua colaboração e conhecer a disponibilidade para um contacto futuro, no âmbito desta mesma investigação¹.

Anexo 4. Emails de convite à participação no estudo

Anexo 4.1. Email para representantes de empresas

Caro/a Dr.^(a) ...,

No âmbito da parceria que tem vindo a ser estabelecida com o Strategic Leadership HUB (a plataforma integradora do PIC – Portfolio Individual de Competências), gostaríamos de o/a convidar a participar numa investigação que está a ser conduzida por uma das colaboradoras da equipa, Rita Santos Silva, no âmbito da sua dissertação de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof.^a Doutora Inês Nascimento.

Tendo por base a aposta no desenvolvimento das competências transversais dos estudantes da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, este estudo visa não só atualizar o referencial de competências transversais em vigor que estrutura a intervenção desenvolvida junto deste público, como também auscultar representantes do mercado de trabalho e docentes no sentido de compreender quais as exigências que se colocam aos atuais recém-licenciados das áreas da economia e gestão.

Acreditando que o seu contributo será fundamental e determinante para conhecer a visão do mercado de trabalho relativamente às questões previamente identificadas, gostaríamos de apurar a sua disponibilidade para participar neste estudo, respondendo a uma breve entrevista que será registada em formato áudio. Em caso de resposta afirmativa da sua parte, solicitávamos que nos indicasse qual o meio preferencial para a condução deste momento (presencial, por telefone ou videoconferência).

Ficamos a aguardar a sua resposta, na expectativa de que possamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rita Santos Silva

Anexo 4.2. Email para antigos alunos

Caro/a Dr.^(a) ...,

No âmbito da parceria que tem vindo a ser estabelecida com o Strategic Leadership HUB (a plataforma integradora do PIC – Portfolio Individual de Competências), gostaríamos de o/a convidar a participar numa investigação que está a ser conduzida por uma das colaboradoras da equipa, Rita Santos Silva, no âmbito da sua dissertação de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof.^a Doutora Inês Nascimento.

Tendo por base a aposta no desenvolvimento das competências transversais dos estudantes da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, este estudo visa não só atualizar o referencial de competências transversais em vigor que estrutura a intervenção desenvolvida junto deste público, como também auscultar representantes do mercado de trabalho, docentes e outras figuras de relevo no sentido de compreender quais as exigências que se colocam aos atuais recém licenciados das áreas da economia e gestão.

Acreditando que o seu contributo será fundamental e determinante para conhecer a visão do mercado de trabalho relativamente às questões previamente identificadas, bem como a sua perspetiva enquanto ex-estudante da instituição, gostaríamos de apurar a sua disponibilidade para participar neste estudo, respondendo a uma breve entrevista que será registada em formato áudio. Em caso de resposta afirmativa da sua parte, solicitávamos que nos indicasse qual o meio preferencial para a condução deste momento (presencial, por telefone ou videoconferência).

Ficamos a aguardar a sua resposta, na expectativa de que possamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rita Santos Silva

Anexo 4.3. Email para docentes

Caro/a Dr.^(a) ...,

No âmbito do trabalho desenvolvido pelo Strategic Leadership HUB (a plataforma integradora do PIC – Portfolio Individual de Competências) da Faculdade de Economia e gestão, gostaríamos de o/a convidar a participar numa investigação que está a ser conduzida por uma das colaboradoras da equipa, Rita Santos Silva, no âmbito da sua dissertação de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof.^a Doutora Inês Nascimento.

Tendo por base a aposta no desenvolvimento das competências transversais dos estudantes da Faculdade, este estudo visa não só atualizar o referencial de competências transversais em vigor que estrutura a intervenção desenvolvida junto deste público, como também auscultar docentes e representantes do mercado de trabalho no sentido de compreender quais as exigências que se colocam aos atuais recém-licenciados das áreas da economia e gestão.

Acreditando que o seu contributo enquanto docente da instituição e parte integrante deste modelo de ensino inovador será fundamental e determinante, gostaríamos de

apurar a sua disponibilidade para participar neste estudo, respondendo a uma breve entrevista que será registada em formato áudio. Em caso de resposta afirmativa da sua parte, solicitávamos que nos indicasse qual o meio preferencial para a condução deste momento (presencial, por telefone ou videoconferência).

Ficamos a aguardar a sua resposta, na expectativa de que possamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rita Santos Silva

Anexo 4.4. Email para estudantes finalistas

Caro ...,

No âmbito do trabalho desenvolvido pelo Strategic Leadership HUB (a plataforma integradora do PIC – Portfolio Individual de Competências) da Faculdade de Economia e Gestão, gostaríamos de o/a convidar a participar numa investigação que está a ser conduzida por uma das colaboradoras da equipa, Rita Santos Silva, no âmbito da sua dissertação de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof.^a Doutora Inês Nascimento.

Tendo por base a aposta no desenvolvimento das competências transversais dos estudantes da Faculdade, este estudo visa não só atualizar o referencial de competências transversais em vigor que estrutura a intervenção desenvolvida, como também auscultar docentes e representantes do mercado de trabalho no sentido de compreender quais as exigências que se colocam aos atuais recém-licenciados das áreas da economia e gestão.

Acreditando que o seu contributo enquanto estudante finalista será fundamental e determinante para o sucesso desta investigação, gostaríamos de contar com a sua disponibilidade para colaborar neste estudo, respondendo a uma breve entrevista que será registada em formato áudio. Em caso de resposta afirmativa da sua parte, solicitávamos que nos indicasse qual o meio preferencial para a condução deste momento (presencial, por telefone ou videoconferência).

Ficamos a aguardar a sua resposta, na expectativa de que possamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Rita Santos Silva

Anexo 5. Autorização para gravação/transcrição de conteúdos da entrevista

Anexo 5.1. Autorização para RE



Autorização para gravação e transcrição dos conteúdos abordados em entrevista

_____, ____ de _____ de 2013

Eu, _____, concedo autorização para gravação e transcrição das informações por mim prestadas na entrevista em que concordei em participar, integrada numa investigação que tem como principal objetivo identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão. A investigação está a ser desenvolvida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto pela doutoranda Rita Santos Silva sob orientação da Prof.^a Doutora Inês Nascimento.

Assinatura do Entrevistado

Anexo 5.2. Autorização para D

**Autorização para gravação e transcrição dos conteúdos abordados em entrevista**

_____, ____ de _____ de 2013

Eu, _____, docente da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, concedo autorização para gravação e transcrição das informações por mim prestadas na entrevista em que concordei em participar, integrada numa investigação que tem como principal objetivo identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão. A investigação está a ser desenvolvida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto pela doutoranda Rita Santos Silva sob orientação da Prof.^a Doutora Inês Nascimento.

Assinatura do Entrevistado

Anexo 5.3. Autorização para Antigos Alunos



Autorização para gravação e transcrição dos conteúdos abordados em entrevista

_____, ____ de _____ de 2013

Eu, _____, antigo aluno da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, concedo autorização para gravação e transcrição das informações por mim prestadas na entrevista em que concordei em participar, integrada numa investigação que tem como principal objetivo identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão. A investigação está a ser desenvolvida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto pela doutoranda Rita Santos Silva sob orientação da Prof.ª Doutora Inês Nascimento.

Assinatura do Entrevistado

Anexo 5.4. Autorização para EF

**Autorização para gravação e transcrição dos conteúdos abordados em entrevista**

_____, ____ de _____ de 2013

Eu, _____, atual
estudante finalista da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, concedo autorização para
gravação e transcrição das informações por mim prestadas na entrevista em que concordei em participar,
integrada numa investigação que tem como principal objetivo identificar as competências transversais mais
valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão. A
investigação está a ser desenvolvida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade
do Porto pela doutoranda Rita Santos Silva sob orientação da Prof.^a Doutora Inês Nascimento.

Assinatura do Entrevistado

Anexo 6. Referencial para auscultação da equipa

Nome _____

Para cada uma das seguintes descrições, por favor indiquem uma designação de competência transversal que vos pareça a mais adequada. O exercício é de preenchimento individual e as perceções de todas serão posteriormente discutidas em reunião de equipa.

Código	Descrição da competência	Designação da competência
45.	Ser capaz de valorizar e identificar-se pessoalmente com os valores e objetivos da organização, agindo de acordo com os mesmos e demonstrando orgulho pelas realizações e projetos da organização	_____
19.	Capacidade para pesquisar, recolher, analisar, sistematizar e organizar informação de diversas fontes, aplicando os conhecimentos adequadamente a situações novas ou correntes, quer sejam de âmbito mais gerais ou mais específico	_____
18.	Ser capaz de trabalhar sob pressão e em situações de stresse e/ou emocionalmente intensas, mantendo o nível de desempenho	_____
33.	Ser capaz de ter em conta a multiplicidade de fatores que são suscetíveis de influenciar determinado comportamento ou situação	_____
17.	Capacidade para lidar e resolver, de forma adequada, divergências e situações de tensão com ou entre pessoas da mesma equipa (ou a colaborar no mesmo projeto) e com clientes (internos ou externos)	_____
28.	Capacidade de mobilizar conhecimento de operações matemáticas simples e complexas através de um raciocínio lógico-matemático adequado às situações concretas	_____
25.	Capacidade para atuar com entusiasmo e empenho de forma orientada por objetivos pessoal e profissionalmente significativos	_____
44.	Ser capaz de promover um ambiente descontraído, animado e bem disposto no seio da equipa de trabalho ou com outros colaboradores, aliviando tensões	_____
4.	Capacidade de decidir e agir em situação de incerteza, que envolva um certo grau de risco no que se refere ao resultado	_____
20.	Ser capaz de planejar e distribuir o tempo por um conjunto de tarefas ativas de modo a dar resposta a diferentes exigências cumprindo os <i>timings</i> requeridos	_____
24.	Ser capaz de motivar e encorajar outros, mobilizando-os no sentido da concretização de objetivos comuns, coordenando a sua ação e promovendo o seu desenvolvimento	_____
42.	Capacidade de antecipar, identificar, formular e resolver problemas e superar obstáculos	_____
47.	Ser capaz de fazer escolhas e resolver situações ou problemas determinando as melhores opções com base na análise de todos os dados disponíveis e antecipando os possíveis resultados de cada via de ação considerada	_____
50.	Capacidade de identificar objetivos a médio e longo prazo e de desenvolver esquemas de meios-fins por forma a viabilizar esses objetivos e/ou preparar a melhor resposta a desafios e problemas futuros que possam dificultar o seu alcance	_____
5.	Capacidade de valorizar os pormenores e aspetos particulares que possam estar envolvidos numa situação ou tarefa sem perder a noção dos <i>timings</i>	_____
36.	Ser capaz de definir um plano de ação, identificando tarefas a realizar faseadamente no sentido de atingir os objetivos estabelecidos	_____
2.	Ser capaz de se demonstrar disponível para aprender continuamente e manter-se atualizado na sua área de saber ou sobre assuntos mais gerais	_____
29.	Ser capaz de cumprir os planos de trabalho estabelecidos, agrupando ou priorizando tarefas, ações ou espaços de uma forma coerente e metódica	_____
7.	Ser capaz de comunicar de uma forma clara conceitos ou ideias sob a forma de texto adequando a linguagem formal e técnica à variedade de possíveis públicos/interlocutores	_____
48.	Capacidade de ser recetivo a oportunidades de exercício profissional deslocalizadas ou transfronteiriças	_____
26.	Capacidade de estabelecer plataformas de entendimento e de gerar consensos, perseverando na defesa do ponto de vista próprio mas disponível para as cedências necessárias	_____
34.	Capacidade para antecipar e definir prospectivamente objetivos de carreira desenvolvendo ações que contribuam de forma eficaz para a sua concretização	_____
21.	Ser capaz de autorregular as emoções próprias mediante um esforço de racionalização que permita extrair delas o máximo potencial possível para o sucesso da relação com os outros e com o ambiente.	_____
22.	Ser capaz de analisar determinada área/tema/conceito de forma rigorosa e sistemática produzindo conhecimento científico sobre os mesmos	_____

38. Ser capaz de atuar ao mais elevado nível de competência expectável no exercício de uma profissão
40. Ser capaz de estabelecer relações positivas com as outras pessoas independentemente do nível hierárquico que ocupam nas organizações, demonstrando empatia, assertividade e disponibilidade para cooperar.
6. Capacidade de tomar decisões e realizar tarefas ou atividades sem indicações e/ou orientações de outros, responsabilizando-se pelas próprias ações
43. Ser capaz de assumir as consequências das decisões e comportamentos próprios e/ou de outrem que a si reporte no cumprimento das obrigações e deveres que lhes estejam atribuídas
39. Ser capaz de (se) antecipar aos acontecimentos e problemas propondo e/ou diligenciando pessoalmente soluções que permitam minimizar os seus impactos negativos ou maximizar os seus impactos positivos
49. Capacidade de articular esforços e conhecimentos com outras pessoas e/ou profissionais com vista a atingir, de forma colaborativa, os objetivos comuns
11. Capacidade de compreensão e comunicação oral e escrita numa ou mais línguas distintas da língua materna
32. Capacidade para refletir criticamente ou questionar o comportamento próprio e/ou a realidade envolvente investindo na análise dos aspetos positivos e negativos de cada situação
14. Capacidade para ouvir as ideias, conhecimentos e opiniões de outros, independentemente do grau de concordância com a perspectiva apresentada, correspondendo verbal ou não-verbalmente de forma a sinalizar a compreensão da mensagem transmitida
30. Capacidade para reconhecer, antecipar e responder de forma eficiente e adequada às necessidades do cliente (interno ou externo)
23. Capacidade para demonstrar consciência, abertura e aceitação e valorização da diferença sem colocar em causa o princípio da igualdade de oportunidades em função do género, idade, língua, cultura e grupo socioeconómico.
35. Capacidade para atrair e mobilizar os outros em torno de uma dada causa e/ou objetivo convencendo-os da relevância daqueles.
8. Ser capaz de comunicar de uma forma clara conceitos ou ideias sob a forma de discurso falado adequando a linguagem formal e técnica à variedade de possíveis públicos/interlocutores
15. Ser capaz de pensar e atuar com lisura e de forma íntegra perante pessoas e organizações, respeitando os princípios éticos e deontológicos essenciais da profissão
46. Ser capaz de trabalhar e/ou comportar-se de acordo com os mais elevados padrões de desempenho e critérios de qualidade
41. Capacidade de lidar de forma construtiva com a adversidade mantendo estáveis os níveis de motivação e de performance mesmo perante alterações negativas no contexto e nas relações de trabalho
16. Capacidade de organizar esquemas de ação que permitam integrar e potenciar, em si próprio e no ambiente, os efeitos decorrentes de alterações ou mudanças pessoais, interpessoais e/ou no contexto
13. Ser capaz de conceber ideias e projetos, tomando a iniciativa de criar condições para a sua concretização
3. Ser capaz de defender os seus pontos de vista de forma vigorosa, respeitando o(s) seu(s) interlocutor(es)
37. Ser capaz de promover e vender um produto ou serviço interna ou externamente, demonstrando competência e profissionalismo
9. Capacidade para gerar novas ideias, projetos ou iniciativas, frequentemente com recurso a estratégias e abordagens inovadoras e não convencionais
27. Ser capaz de promover, manter e gerir redes informais de contacto para fins profissionais ou pessoais
31. Ser capaz de mobilizar conhecimentos teóricos ou práticos de modo focado, eficaz e eficiente e convertê-los em ações e comportamentos concretos, no sentido de alcançar objetivos estabelecidos e atingir os resultados esperados
1. Capacidade para responder de forma adaptativa a situações e solicitações novas e/ou diferentes, lidando positivamente com os acontecimentos sejam eles esperados ou inesperados e adequando o seu comportamento às novas exigências
10. Ser capaz de demonstrar conhecimento, entendimento e domínio acerca dos grandes temas da área de formação e da profissão
12. Ser capaz de utilizar de modo proficiente sistemas diversos de informação e comunicação

Anexo 7. Estrutura do Questionário

As competências transversais dos recém-licenciados em economia e gestão

O presente questionário inscreve-se no projeto de investigação intitulado “Transição Universidade-Mercado de trabalho: O desenvolvimento de competências transversais enquanto mecanismo de criação de valor vocacional nas áreas de economia e gestão” que está a ser desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto sob orientação da Prof.^a Doutora Inês Nascimento. Tem como objetivo identificar as competências transversais mais valorizadas no mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de Economia e Gestão.

O questionário é constituído por uma parte inicial de recolha de dados sociobiográficos, seguida de um conjunto de 9 questões. A duração de preenchimento varia entre 15 e 20 minutos, aproximadamente. Existe ainda a possibilidade de retomar o preenchimento mais tarde, mediante a utilização do botão no canto inferior esquerdo que assinala essa opção ao longo de todo o questionário, permitindo guardar todas as respostas dadas até ao momento.

Agradecemos a sua disponibilidade para o preenchimento deste questionário, garantindo o anonimato dos todos os dados que venha a facultar (destinados a publicações e comunicações científicas relacionadas com a dissertação).

Uma Observação sobre Privacidade [predefinição do limesurvey]

Este inquérito é anónimo.

O registo guardado das suas respostas ao inquérito não contém nenhuma informação identificativa a seu respeito, salvo se alguma pergunta do inquérito o pediu expressamente. Se respondeu a um inquérito que utilizasse algum código identificativo para lhe permitir aceder-lhe, pode ter a certeza de que o código identificativo não foi guardado com as respostas. É gerido numa base de dados separada e será atualizado apenas para indicar se completou ou não este inquérito. Não é possível relacionar os códigos de identificação com as respostas a este inquérito.

Questões

Dados Biográficos e relacionados com a organização

- | | Obrigatório |
|--|-------------|
| 1. Participou na primeira fase deste estudo?
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> | x |
| 2. Sexo
Feminino <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> | x |
| 3. Idade
_____ | x |
| 4. Formação de base [selecionar uma opção]
Administração e Gestão de Empresas <input type="radio"/> Administração Pública <input type="radio"/> Ciências da Educação <input type="radio"/> Ciências Empresariais <input type="radio"/> Comunicação <input type="radio"/> Contabilidade <input type="radio"/> Direito <input type="radio"/> Economia <input type="radio"/> Engenharia <input type="radio"/> Engenharia e Gestão Industrial <input type="radio"/> Filosofia <input type="radio"/> Gestão de Empresas <input type="radio"/> Gestão de Recursos Humanos <input type="radio"/> Línguas <input type="radio"/> Psicologia <input type="radio"/> Relações empresariais <input type="radio"/> Relações internacionais <input type="radio"/> Relações públicas <input type="radio"/> Sociologia <input type="radio"/> Outra <input type="radio"/> Qual? _____ | x |
| 5. Habilitações académicas
9º ano (ou equivalente) <input type="radio"/>
12º ano (ou equivalente) <input type="radio"/>
Bacharelato <input type="radio"/>
Licenciatura <input type="radio"/>
Mestrado <input type="radio"/>
Doutoramento <input type="radio"/>
Pós-Doutoramento <input type="radio"/> | x |
| 6. Anos de experiência profissional
_____ | x |
| 7. Função desempenhada na atual empresa/organização [selecionar uma opção]
Diretor de Recursos Humanos <input type="radio"/> Técnico de Recursos Humanos <input type="radio"/> Técnico de Recrutamento e Seleção <input type="radio"/> Administrador <input type="radio"/> Diretor Comercial <input type="radio"/> Diretor de IT <input type="radio"/> Diretor de Marketing <input type="radio"/> Diretor de Operações <input type="radio"/> Diretor de Parcerias <input type="radio"/> Diretor de Produção/serviços <input type="radio"/> Diretor Financeiro <input type="radio"/> Estagiário de Recursos Humanos <input type="radio"/> Estagiário <input type="radio"/> Gerente <input type="radio"/> Outra <input type="radio"/> Qual? _____ | x |
| 8. Há quanto tempo trabalha na atual empresa
Meses _____
Anos _____ | x |
| 9. Setor de atividade da empresa [selecionar uma opção]
A - Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca <input type="radio"/>
B - Indústrias extrativas <input type="radio"/>
C - Indústrias transformadoras <input type="radio"/>
D - Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio <input type="radio"/>
E - Captação, tratamento e distribuição de água; saneamento, gestão de resíduos e despoluição <input type="radio"/>
F - Construção <input type="radio"/>
G - Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos <input type="radio"/>
H - Transportes e armazenagem <input type="radio"/>
I - Alojamento, restauração e similares <input type="radio"/>
J - Atividades de informação e de comunicação <input type="radio"/>
K - Atividades financeiras e de seguros <input type="radio"/>
L - Atividades imobiliárias <input type="radio"/>
M - Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares <input type="radio"/>
N - Atividades administrativas e dos serviços de apoio <input type="radio"/>
O - Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória <input type="radio"/>
P - Educação <input type="radio"/> | x |

Q - Atividades de saúde humana e apoio social <input type="radio"/> R - Atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas <input type="radio"/> S - Outras atividades de serviços <input type="radio"/> T - Atividades das famílias empregadoras de pessoal doméstico e atividades de produção das famílias para uso próprio <input type="radio"/> U - Atividades dos organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais <input type="radio"/> Outra <input type="radio"/>		
10.	Dimensão da empresa/organização: micro (menos de 10 trabalhadores) <input type="radio"/> pequena (entre 10 e 49 trabalhadores) <input type="radio"/> média (entre 50 e 249 trabalhadores) <input type="radio"/> grande (mais de 250 trabalhadores)	x
11.	A empresa/organização em que trabalha atualmente está organizada em departamentos/áreas funcionais? Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	x
12.	Nº de trabalhadores das áreas de economia e gestão admitidos na organização nos últimos 2 anos —	
Grau de familiaridade com o conceito de competências transversais		
Q01.	Em que medida se considera familiarizado com o conceito de “competências transversais”? Muito pouco familiarizado <input type="radio"/> pouco familiarizado <input type="radio"/> muito familiarizado <input type="radio"/> completamente familiarizado <input type="radio"/>	x
	<div> <div>[Se selecionou muito ou completamente familiarizado] Por favor apresente a sua definição pessoal de “competências transversais” _____ _____ _____ _____</div> <div>[Se muito pouco ou pouco familiarizado] Para responder às questões que se seguem, gostaríamos que pensasse o conceito de competências transversais enquanto... <i>Conjunto de competências pessoais gerais que são úteis e importantes no contexto de diferentes profissões/atividades profissionais e que permitem aos indivíduos terem sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006, p.37)</i></div> </div>	x
Q02.	Em que medida considera que as instituições de ensino superior com oferta de formação nas áreas de economia e gestão promovem o desenvolvimento de competências transversais? Não promovem <input type="radio"/> Promovem pouco <input type="radio"/> Promovem bastante <input type="radio"/>	x
Q03.	Nos processos de recrutamento nos quais está envolvido com que frequência as competências transversais são um critério que tem em conta na apreciação do perfil dos candidatos? Nunca <input type="radio"/> Pouco <input type="radio"/> Muito <input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/>	
Q04.	Em que medida consideram que as competências transversais são importantes para desempenhar atividades profissionais nas áreas de economia e gestão? Nada importantes <input type="radio"/> Pouco importantes <input type="radio"/> Bastante importantes <input type="radio"/> Extremamente importantes <input type="radio"/>	x
Q05.	Serão de seguida apresentados três conjuntos de frases. Por favor selecione, para cada um, a frase que melhor reflita a sua opinião:	
Q05.1.	<div> <div>As competências transversais são mais importantes do que as competências técnicas/específicas. <input type="radio"/></div> <div>As competências transversais têm a mesma importância relativamente às competências técnicas/específicas. <input type="radio"/></div> <div>As competências transversais são menos importantes do que as competências técnicas/específicas. <input type="radio"/></div> </div>	
Q05.2.	<div> <div>Não existem diferenças ao nível das competências transversais requeridas para perfis de economia e gestão. <input type="radio"/> [continua para a versão B do questionário]</div> <div>Existem diferenças ao nível das competências transversais requeridas para perfis de economia e gestão. <input type="radio"/> [continua para a versão A do questionário]</div> </div>	x
Q05.3.	<div> <div>Não existem diferenças ao nível das competências transversais requeridas em profissionais com experiência comparativamente a perfis sem experiência profissional. <input type="radio"/></div> <div>Existem diferenças ao nível das competências transversais requeridas em profissionais com experiência comparativamente a perfis sem experiência profissional. <input type="radio"/></div> </div>	x
Competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nas áreas de economia e gestão		
Versão A		
Q06.A.	Considerando a lista de competências seguidamente apresentada, indique qual a relevância que, na sua opinião, cada uma delas assume no perfil profissional de profissionais de economia e gestão, respetivamente (se pretender conhecer a definição de cada uma das competências, por favor clique na respetiva designação e uma nova janela abrir-se-á no seu browser):	x
	<div> <div>Economia</div> <div>Gestão</div> </div>	
1. Adaptação à mudança	<div> <div>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></div> <div>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></div> </div>	
2. Análise e resolução de situações	<div> <div>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></div> <div>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></div> </div>	
3. Aprendizagem contínua	<div> <div>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></div> <div>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></div> </div>	
4. Assertividade	<div> <div>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></div> <div>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></div> </div>	

5. Assunção de riscos	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
6. Atenção ao detalhe	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
7. Autonomia	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
8. Comunicação escrita	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
9. Comunicação oral	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
10. Criatividade e inovação	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
11. Desenvolvimento dos outros	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
12. Empreendedorismo	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
13. Escuta ativa	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
14. Ética e deontologia	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
15. Flexibilidade	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
16. Gestão da informação	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
17. Gestão de conflitos	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
18. Gestão do tempo	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
19. Iniciativa	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
20. Inteligência emocional	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
21. Interculturalidade	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
22. Investigação	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
23. Lidar com o stresse	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
24. Liderança	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
25. Linguísticas	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
26. Negociação	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
27. Networking	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
28. Organização	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
29. Orientação para o cliente	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
30. Orientação para resultados	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
31. Pensamento crítico	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
32. Pensamento sistémico	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
33. Perspetivação pessoal futura	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
34. Persuasão e influência	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
35. Planeamento	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
36. Raciocínio numérico	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
37. Relacionamento interpessoal	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
38. Resiliência	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
39. Responsabilidade	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
40. Sentido de pertença e compromisso com a org.	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>
41. Sentido de qualidade	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>

42. Tecnologias de informação e comunicação	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	x																																																																																																																																									
43. Tomada de decisão	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																										
44. Trabalho em equipa	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																										
45. Visão/Pensamento estratégico	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																										
<p>Q06.B. Da lista seguinte, assinale até um máximo de cinco as competências que considera tendencialmente menos desenvolvidas e que seria importante desenvolver no perfil de...</p> <p>(se pretender conhecer a definição de cada uma das competências, por favor clique na respetiva designação e uma nova janela abrir-se-á no seu browser):</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>Economista</th> <th>Gestor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. Adaptação à mudança</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2. Análise e resolução de situações</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3. Aprendizagem contínua</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4. Assertividade</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5. Assunção de riscos</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6. Atenção ao detalhe</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7. Autonomia</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8. Comunicação escrita</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9. Comunicação oral</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>10. Criatividade e inovação</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>11. Desenvolvimento dos outros</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>12. Empreendedorismo</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>13. Escuta ativa</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>14. Ética e deontologia</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>15. Flexibilidade</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>16. Gestão da informação</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>17. Gestão de conflitos</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>18. Gestão do tempo</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>19. Iniciativa</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>20. Inteligência emocional</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>21. Interculturalidade</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>22. Investigação</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>23. Lidar com o stresse</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>24. Liderança</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>25. Linguísticas</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>26. Negociação</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>27. Networking</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>28. Organização</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>29. Orientação para o cliente</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>30. Orientação para resultados</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>31. Pensamento crítico</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>32. Pensamento sistémico</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>33. Perspetivação pessoal futura</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>34. Persuasão e influência</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>35. Planeamento</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>36. Raciocínio numérico</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>37. Relacionamento interpessoal</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>38. Resiliência</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>39. Responsabilidade</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>40. Sentido de pertença e compromisso com a org.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>41. Sentido de qualidade</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>42. Tecnologias de informação e comunicação</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>43. Tomada de decisão</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>44. Trabalho em equipa</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>45. Visão/Pensamento estratégico</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>					Economista	Gestor	1. Adaptação à mudança			2. Análise e resolução de situações			3. Aprendizagem contínua			4. Assertividade			5. Assunção de riscos			6. Atenção ao detalhe			7. Autonomia			8. Comunicação escrita			9. Comunicação oral			10. Criatividade e inovação			11. Desenvolvimento dos outros			12. Empreendedorismo			13. Escuta ativa			14. Ética e deontologia			15. Flexibilidade			16. Gestão da informação			17. Gestão de conflitos			18. Gestão do tempo			19. Iniciativa			20. Inteligência emocional			21. Interculturalidade			22. Investigação			23. Lidar com o stresse			24. Liderança			25. Linguísticas			26. Negociação			27. Networking			28. Organização			29. Orientação para o cliente			30. Orientação para resultados			31. Pensamento crítico			32. Pensamento sistémico			33. Perspetivação pessoal futura			34. Persuasão e influência			35. Planeamento			36. Raciocínio numérico			37. Relacionamento interpessoal			38. Resiliência			39. Responsabilidade			40. Sentido de pertença e compromisso com a org.			41. Sentido de qualidade			42. Tecnologias de informação e comunicação			43. Tomada de decisão			44. Trabalho em equipa			45. Visão/Pensamento estratégico	
	Economista	Gestor																																																																																																																																										
1. Adaptação à mudança																																																																																																																																												
2. Análise e resolução de situações																																																																																																																																												
3. Aprendizagem contínua																																																																																																																																												
4. Assertividade																																																																																																																																												
5. Assunção de riscos																																																																																																																																												
6. Atenção ao detalhe																																																																																																																																												
7. Autonomia																																																																																																																																												
8. Comunicação escrita																																																																																																																																												
9. Comunicação oral																																																																																																																																												
10. Criatividade e inovação																																																																																																																																												
11. Desenvolvimento dos outros																																																																																																																																												
12. Empreendedorismo																																																																																																																																												
13. Escuta ativa																																																																																																																																												
14. Ética e deontologia																																																																																																																																												
15. Flexibilidade																																																																																																																																												
16. Gestão da informação																																																																																																																																												
17. Gestão de conflitos																																																																																																																																												
18. Gestão do tempo																																																																																																																																												
19. Iniciativa																																																																																																																																												
20. Inteligência emocional																																																																																																																																												
21. Interculturalidade																																																																																																																																												
22. Investigação																																																																																																																																												
23. Lidar com o stresse																																																																																																																																												
24. Liderança																																																																																																																																												
25. Linguísticas																																																																																																																																												
26. Negociação																																																																																																																																												
27. Networking																																																																																																																																												
28. Organização																																																																																																																																												
29. Orientação para o cliente																																																																																																																																												
30. Orientação para resultados																																																																																																																																												
31. Pensamento crítico																																																																																																																																												
32. Pensamento sistémico																																																																																																																																												
33. Perspetivação pessoal futura																																																																																																																																												
34. Persuasão e influência																																																																																																																																												
35. Planeamento																																																																																																																																												
36. Raciocínio numérico																																																																																																																																												
37. Relacionamento interpessoal																																																																																																																																												
38. Resiliência																																																																																																																																												
39. Responsabilidade																																																																																																																																												
40. Sentido de pertença e compromisso com a org.																																																																																																																																												
41. Sentido de qualidade																																																																																																																																												
42. Tecnologias de informação e comunicação																																																																																																																																												
43. Tomada de decisão																																																																																																																																												
44. Trabalho em equipa																																																																																																																																												
45. Visão/Pensamento estratégico																																																																																																																																												
<p>Q07.A. Considerando a lista de competências seguidamente apresentada, indique qual a relevância que, na sua opinião, cada uma delas assume no perfil profissional de profissionais de economia e gestão</p> <p>(se pretender conhecer a definição de cada uma das competências, por favor clique na respetiva designação e uma nova janela abrir-se-á no seu browser):</p> <table border="0"> <tbody> <tr> <td>1. Adaptação à mudança</td> <td>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>2. Análise e resolução de situações</td> <td>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>3. Aprendizagem contínua</td> <td>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>4. Assertividade</td> <td>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>5. Assunção de riscos</td> <td>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>6. Atenção ao detalhe</td> <td>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>7. Autonomia</td> <td>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>8. Comunicação escrita</td> <td>nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>				1. Adaptação à mudança	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	2. Análise e resolução de situações	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	3. Aprendizagem contínua	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	4. Assertividade	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	5. Assunção de riscos	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	6. Atenção ao detalhe	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	7. Autonomia	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>	8. Comunicação escrita	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																									
1. Adaptação à mudança	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																											
2. Análise e resolução de situações	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																											
3. Aprendizagem contínua	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																											
4. Assertividade	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																											
5. Assunção de riscos	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																											
6. Atenção ao detalhe	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																											
7. Autonomia	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																											
8. Comunicação escrita	nada relevante <input type="radio"/> pouco relevante <input type="radio"/> bastante relevante <input type="radio"/> extremamente relevante <input type="radio"/>																																																																																																																																											

9. Comunicação oral	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
10. Criatividade e inovação	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
11. Desenvolvimento dos outros	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
12. Empreendedorismo	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
13. Escuta ativa	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
14. Ética e deontologia	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
15. Flexibilidade	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
16. Gestão da informação	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
17. Gestão de conflitos	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
18. Gestão do tempo	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
19. Iniciativa	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
20. Inteligência emocional	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
21. Interculturalidade	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
22. Investigação	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
23. Lidar com o stress	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
24. Liderança	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
25. Linguísticas	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
26. Negociação	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
27. Networking	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
28. Organização	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
29. Orientação para o cliente	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
30. Orientação para resultados	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
31. Pensamento crítico	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
32. Pensamento sistémico	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
33. Perspetivação pessoal futura	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
34. Persuasão e influência	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
35. Planeamento	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
36. Raciocínio numérico	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
37. Relacionamento interpessoal	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
38. Resiliência	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
39. Responsabilidade	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
40. Sentido de pertença e compromisso com a org.	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
41. Sentido de qualidade	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
42. Tecnologias de informação e comunicação	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
43. Tomada de decisão	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
44. Trabalho em equipa	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>
45. Visão/Pensamento estratégico	nada relevante	<input type="radio"/> pouco relevante	<input type="radio"/> bastante relevante	<input type="radio"/> extremamente relevante	<input type="radio"/>

Q07.B. Da lista seguinte, assinala até um máximo de cinco as competências que considera tendencialmente menos desenvolvidas e que seria importante desenvolver no perfil de economistas e gestores:
(se pretender conhecer a definição de cada uma das competências, por favor clique na respetiva designação e uma nova janela abrir-se-á no seu browser)

1. Adaptação à mudança <input type="radio"/>	16. Gestão da informação <input type="radio"/>	31. Pensamento crítico <input type="radio"/>
2. Análise e resolução de situações <input type="radio"/>	17. Gestão de conflitos <input type="radio"/>	32. Pensamento sistémico <input type="radio"/>
3. Aprendizagem contínua <input type="radio"/>	18. Gestão do tempo <input type="radio"/>	33. Perspetivação pessoal futura <input type="radio"/>
4. Assertividade <input type="radio"/>	19. Iniciativa <input type="radio"/>	34. Persuasão e influência <input type="radio"/>
5. Assunção de riscos <input type="radio"/>	20. Inteligência emocional <input type="radio"/>	35. Planeamento <input type="radio"/>
6. Atenção ao detalhe <input type="radio"/>	21. Interculturalidade <input type="radio"/>	36. Raciocínio numérico <input type="radio"/>
7. Autonomia <input type="radio"/>	22. Investigação <input type="radio"/>	37. Relacionamento interpessoal <input type="radio"/>
8. Comunicação escrita <input type="radio"/>	23. Lidar com o stress <input type="radio"/>	38. Resiliência <input type="radio"/>
9. Comunicação oral <input type="radio"/>	24. Liderança <input type="radio"/>	39. Responsabilidade <input type="radio"/>
10. Criatividade e inovação <input type="radio"/>	25. Linguísticas <input type="radio"/>	40. Sentido de pertença e compromisso com a org. <input type="radio"/>
11. Desenvolvimento dos outros <input type="radio"/>	26. Negociação <input type="radio"/>	41. Sentido de qualidade <input type="radio"/>
12. Empreendedorismo <input type="radio"/>	27. Networking <input type="radio"/>	42. Tecnologias de informação e comunicação <input type="radio"/>
13. Escuta ativa <input type="radio"/>	28. Organização <input type="radio"/>	43. Tomada de decisão <input type="radio"/>
14. Ética e deontologia <input type="radio"/>	29. Orientação para o cliente <input type="radio"/>	44. Trabalho em equipa <input type="radio"/>
15. Flexibilidade <input type="radio"/>	30. Orientação para resultados <input type="radio"/>	45. Visão/Pensamento estratégico <input type="radio"/>

Importância das competências transversais para as diversas áreas funcionais da economia e gestão

- Q08. Na sua opinião, existem determinadas competências transversais cuja relevância depende da área funcional específica em que o profissional desenvolve a sua atividade (por exemplo, funções financeiras, de marketing, comerciais e de recursos humanos)?
- Sim ☐ Não ☐
- [se selecionou sim na questão anterior] Considerando as seguintes áreas funcionais...
- Administração | Comercial | Financeira | Legal | Marketing | Operações | Parcerias | Pesquisa e desenvolvimento | Produção | Serviços | Recursos humanos | Tecnológica
- ... selecione abaixo as que considera que exigem competências transversais mais particulares (assinala até 3 opções).
- Q08.1. Área funcional 1.
- Escolha uma das seguintes respostas:
- Administração ☐ Comercial ☐ Financeira ☐ Legal ☐ Marketing ☐ Operações ☐ Parcerias ☐ Pesquisa e desenvolvimento ☐ Produção ☐ Serviços ☐ Recursos humanos ☐ Tecnológica ☐

Área funcional 2.

Escolha uma das seguintes respostas:

Administração ☐ Comercial ☐ Financeira ☐ Legal ☐ Marketing ☐ Operações ☐ Parcerias ☐ Pesquisa e desenvolvimento ☐ Produção ☐ Serviços ☐ Recursos humanos ☐ Tecnológica ☐

Área funcional 3.

Escolha uma das seguintes respostas:

Administração ☐ Comercial ☐ Financeira ☐ Legal ☐ Marketing ☐ Operações ☐ Parcerias ☐ Pesquisa e desenvolvimento ☐ Produção ☐ Serviços ☐ Recursos humanos ☐ Tecnológica ☐

- Q08.2. Para cada área funcional que selecionou acima, por favor indique quais as competências transversais mais relevantes (até 3 competências transversais)
(se pretender conhecer a definição de cada uma das competências, por favor clique na respetiva designação e uma nova janela abrir-se-á no seu browser)

Competências transversais mais relevantes para a opção que selecionou na área funcional 1.

- | | | |
|---|--|--|
| 1. Adaptação à mudança <input type="radio"/> | 16. Gestão da informação <input type="radio"/> | 31. Pensamento crítico <input type="radio"/> |
| 2. Análise e resolução de situações <input type="radio"/> | 17. Gestão de conflitos <input type="radio"/> | 32. Pensamento sistémico <input type="radio"/> |
| 3. Aprendizagem contínua <input type="radio"/> | 18. Gestão do tempo <input type="radio"/> | 33. Perspetivação pessoal futura <input type="radio"/> |
| 4. Assertividade <input type="radio"/> | 19. Iniciativa <input type="radio"/> | 34. Persuasão e influência <input type="radio"/> |
| 5. Assunção de riscos <input type="radio"/> | 20. Inteligência emocional <input type="radio"/> | 35. Planeamento <input type="radio"/> |
| 6. Atenção ao detalhe <input type="radio"/> | 21. Interculturalidade <input type="radio"/> | 36. Raciocínio numérico <input type="radio"/> |
| 7. Autonomia <input type="radio"/> | 22. Investigação <input type="radio"/> | 37. Relacionamento interpessoal <input type="radio"/> |
| 8. Comunicação escrita <input type="radio"/> | 23. Lidar com o stresse <input type="radio"/> | 38. Resiliência <input type="radio"/> |
| 9. Comunicação oral <input type="radio"/> | 24. Liderança <input type="radio"/> | 39. Responsabilidade <input type="radio"/> |
| 10. Criatividade e inovação <input type="radio"/> | 25. Linguísticas <input type="radio"/> | 40. Sentido de pertença e compromisso com a org. <input type="radio"/> |
| 11. Desenvolvimento dos outros <input type="radio"/> | 26. Negociação <input type="radio"/> | 41. Sentido de qualidade <input type="radio"/> |
| 12. Empreendedorismo <input type="radio"/> | 27. Networking <input type="radio"/> | 42. Tecnologias de informação e comunicação <input type="radio"/> |
| 13. Escuta ativa <input type="radio"/> | 28. Organização <input type="radio"/> | 43. Tomada de decisão <input type="radio"/> |
| 14. Ética e deontologia <input type="radio"/> | 29. Orientação para o cliente <input type="radio"/> | 44. Trabalho em equipa <input type="radio"/> |
| 15. Flexibilidade <input type="radio"/> | 30. Orientação para resultados <input type="radio"/> | 45. Visão/Pensamento estratégico <input type="radio"/> |
| Nenhuma das anteriores <input type="radio"/> | | |

Competências transversais mais relevantes para a opção que selecionou na área funcional 2.

- | | | |
|---|--|--|
| 1. Adaptação à mudança <input type="radio"/> | 16. Gestão da informação <input type="radio"/> | 31. Pensamento crítico <input type="radio"/> |
| 2. Análise e resolução de situações <input type="radio"/> | 17. Gestão de conflitos <input type="radio"/> | 32. Pensamento sistémico <input type="radio"/> |
| 3. Aprendizagem contínua <input type="radio"/> | 18. Gestão do tempo <input type="radio"/> | 33. Perspetivação pessoal futura <input type="radio"/> |
| 4. Assertividade <input type="radio"/> | 19. Iniciativa <input type="radio"/> | 34. Persuasão e influência <input type="radio"/> |
| 5. Assunção de riscos <input type="radio"/> | 20. Inteligência emocional <input type="radio"/> | 35. Planeamento <input type="radio"/> |
| 6. Atenção ao detalhe <input type="radio"/> | 21. Interculturalidade <input type="radio"/> | 36. Raciocínio numérico <input type="radio"/> |
| 7. Autonomia <input type="radio"/> | 22. Investigação <input type="radio"/> | 37. Relacionamento interpessoal <input type="radio"/> |
| 8. Comunicação escrita <input type="radio"/> | 23. Lidar com o stresse <input type="radio"/> | 38. Resiliência <input type="radio"/> |
| 9. Comunicação oral <input type="radio"/> | 24. Liderança <input type="radio"/> | 39. Responsabilidade <input type="radio"/> |
| 10. Criatividade e inovação <input type="radio"/> | 25. Linguísticas <input type="radio"/> | 40. Sentido de pertença e compromisso com a org. <input type="radio"/> |
| 11. Desenvolvimento dos outros <input type="radio"/> | 26. Negociação <input type="radio"/> | 41. Sentido de qualidade <input type="radio"/> |
| 12. Empreendedorismo <input type="radio"/> | 27. Networking <input type="radio"/> | 42. Tecnologias de informação e comunicação <input type="radio"/> |
| 13. Escuta ativa <input type="radio"/> | 28. Organização <input type="radio"/> | 43. Tomada de decisão <input type="radio"/> |
| 14. Ética e deontologia <input type="radio"/> | 29. Orientação para o cliente <input type="radio"/> | 44. Trabalho em equipa <input type="radio"/> |
| 15. Flexibilidade <input type="radio"/> | 30. Orientação para resultados <input type="radio"/> | 45. Visão/Pensamento estratégico <input type="radio"/> |
| Nenhuma das anteriores <input type="radio"/> | | |

Competências transversais mais relevantes para a opção que selecionou na área funcional 3.

- | | | |
|---|--|--|
| 1. Adaptação à mudança <input type="radio"/> | 16. Gestão da informação <input type="radio"/> | 31. Pensamento crítico <input type="radio"/> |
| 2. Análise e resolução de situações <input type="radio"/> | 17. Gestão de conflitos <input type="radio"/> | 32. Pensamento sistémico <input type="radio"/> |
| 3. Aprendizagem contínua <input type="radio"/> | 18. Gestão do tempo <input type="radio"/> | 33. Perspetivação pessoal futura <input type="radio"/> |
| 4. Assertividade <input type="radio"/> | 19. Iniciativa <input type="radio"/> | 34. Persuasão e influência <input type="radio"/> |
| 5. Assunção de riscos <input type="radio"/> | 20. Inteligência emocional <input type="radio"/> | 35. Planeamento <input type="radio"/> |
| 6. Atenção ao detalhe <input type="radio"/> | 21. Interculturalidade <input type="radio"/> | 36. Raciocínio numérico <input type="radio"/> |
| 7. Autonomia <input type="radio"/> | 22. Investigação <input type="radio"/> | 37. Relacionamento interpessoal <input type="radio"/> |
| 8. Comunicação escrita <input type="radio"/> | 23. Lidar com o stresse <input type="radio"/> | 38. Resiliência <input type="radio"/> |
| 9. Comunicação oral <input type="radio"/> | 24. Liderança <input type="radio"/> | 39. Responsabilidade <input type="radio"/> |
| 10. Criatividade e inovação <input type="radio"/> | 25. Linguísticas <input type="radio"/> | 40. Sentido de pertença e compromisso com a org. <input type="radio"/> |
| 11. Desenvolvimento dos outros <input type="radio"/> | 26. Negociação <input type="radio"/> | 41. Sentido de qualidade <input type="radio"/> |
| 12. Empreendedorismo <input type="radio"/> | 27. Networking <input type="radio"/> | 42. Tecnologias de informação e comunicação <input type="radio"/> |
| 13. Escuta ativa <input type="radio"/> | 28. Organização <input type="radio"/> | 43. Tomada de decisão <input type="radio"/> |
| 14. Ética e deontologia <input type="radio"/> | 29. Orientação para o cliente <input type="radio"/> | 44. Trabalho em equipa <input type="radio"/> |
| 15. Flexibilidade <input type="radio"/> | 30. Orientação para resultados <input type="radio"/> | 45. Visão/Pensamento estratégico <input type="radio"/> |
| Nenhuma das anteriores <input type="radio"/> | | |

Importância de determinadas atividades extracurriculares para o desenvolvimento de competências transversais

- Q09. Na sua opinião, as experiências extracurriculares (por exemplo, atividades desportivas, associativas, de voluntariado) são importantes para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes de economia e gestão?
- Sim ☐ Não ☐

x

[se selecionou sim na questão anterior] Do conjunto de frases seguinte, selecione, por favor, aquela que melhor reflita a sua opinião:
 Todas as atividades extracurriculares, independentemente da sua natureza, desenvolvem as mesmas competências transversais. ☐
 Diferentes atividades extracurriculares desenvolvem diferentes competências transversais. ☐
 O desenvolvimento de competências transversais não é influenciado pela natureza das atividades extracurriculares, mas antes pela reflexão que o indivíduo faz acerca das experiências. ☐

Q09.2. Assinale e que medida, na sua opinião, cada uma das atividades seguidamente apresentadas pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes dos cursos de economia e gestão?

Associativismo	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Atividades artísticas não -performativas (por exemplo, pintura, artesanato)	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Atividades artísticas performativas (por exemplo, dança, música, teatro)	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Atividades culturais e de lazer (por exemplo, visitar museus, assistir a espetáculos)	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Atividades de gestão da vida familiar e doméstica	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Atividades desportivas coletivas	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Atividades desportivas individuais	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Atividades do campus universitário (por exemplo, jornal/rádio da Universidade)	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Atividades dos serviços de apoio ao aluno da Universidade	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Erasmus ou programas de mobilidade equivalentes	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Estágios de curta duração na área	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Estágios de longa duração na área	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Estágios internacionais	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Experiências profissionais pontuais e indiferenciadas (não relacionadas com as áreas de economia e gestão)	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Júnior-empresas	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Organização de eventos	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Participação em conferências	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Participação em desafios (simulados) de gestão	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Participação em grupos académicos (por exemplo praxe, tunas)	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Participação em grupos de trabalho e investigação na Universidade	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Trabalhos em part-time	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Voluntariado	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente

Q09.2.1. Outra(s). Quais?

Outra 1 _____
 Outra 2 _____
 Outra 3 _____

Q09.2.1.1. Assinale em que medida, na sua opinião, cada uma das atividades que acrescentou na questão anterior pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes dos cursos de economia e gestão?

Outra 1 _____	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Outra 2 _____	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente
Outra 3 _____	<input type="radio"/> Não contribui <input type="radio"/> Contribui pouco <input type="radio"/> Contribui bastante <input type="radio"/> Contribui decisivamente

Finalização e validação do questionário

Observações/comentários que considere pertinentes face às questões e ao tema subjacente a este questionário

De modo a identificar o seu questionário preservando o anonimato, atribua-lhe, por favor, um código com as seguintes informações:

Letra inicial do seu 1º nome ____
 Letra inicial do seu último nome ____
 Data de nascimento [dd-mm-aaaa]

Obrigada pela sua colaboração!

x

Anexo 8. Referencial de competências utilizado no questionário

Competência transversal	Definição
1. Adaptação à mudança	Ser capaz de responder de forma adequada a situações e solicitações novas, lidando positivamente com os acontecimentos, sejam eles esperados ou inesperados, e ajustando o seu comportamento às novas exigências
2. Análise e resolução de situações	Ser capaz de antecipar e identificar problemas e/ou hipóteses, recolhendo informação importante para o reconhecimento de possíveis causas e/ou fatores que interferem na situação e propondo possíveis soluções, superando eventuais obstáculos
3. Aprendizagem contínua	Ser capaz de se demonstrar disponível para aprender e manter-se atualizado na sua área de saber ou sobre assuntos mais gerais
4. Assertividade	Ser capaz de comunicar pensamentos, sentimentos, desejos e opiniões pessoais, mesmo quando contrárias à perspectiva do outro, de forma honesta, direta e adequada, considerando o seu impacto nos interlocutores
5. Assunção de riscos	Ser capaz de decidir e agir em situação de incerteza, que envolva um certo grau de risco quanto ao resultado
6. Atenção ao detalhe	Ser capaz de valorizar os pormenores e aspetos particulares que possam estar envolvidos numa situação ou tarefa, sem perder a noção dos <i>timings</i>
7. Autonomia	Ser capaz de tomar decisões e realizar tarefas ou atividades sem indicações e/ou orientações de outros, responsabilizando-se pelas próprias ações
8. Comunicação escrita	Ser capaz de comunicar de uma forma clara conceitos ou ideias sob a forma de texto, adequando a linguagem formal e técnica à variedade de possíveis públicos/interlocutores e meios
9. Comunicação oral	Ser capaz de comunicar de uma forma clara conceitos ou ideias sob a forma de discurso falado, adequando a linguagem formal e técnica à variedade de possíveis públicos/interlocutores
10. Criatividade e inovação	Ser capaz de gerar novas ideias, soluções, projetos ou iniciativas, frequentemente com recurso a estratégias e abordagens não convencionais
11. Desenvolvimento dos outros	Ser capaz de apoiar outros no seu processo de desenvolvimento, por via do feedback relativamente aos pontos fortes e a melhorar e/ou através da implementação de ações concretas que promovam a otimização da performance ao nível profissional e pessoal
12. Empreendedorismo	Ser capaz de identificar oportunidades, propor e comprometer-se com novas ideias e projetos, tomando a iniciativa de criar condições para implementá-las de forma entusiasta, determinada e com sucesso, assumindo as exigências da sua concretização,

	nomeadamente a questão do risco associada e a aprendizagem decorrente dos erros cometidos.
13. Escuta ativa	Ser capaz de ouvir as ideias, conhecimentos e opiniões de outros, independentemente do grau de concordância com a perspectiva apresentada, correspondendo verbal ou não-verbalmente, de forma a sinalizar a compreensão da mensagem transmitida
14. Ética e deontologia	Ser capaz de pensar e atuar com lisura e de forma íntegra perante pessoas e organizações, respeitando os princípios éticos e deontológicos essenciais da profissão
15. Flexibilidade	Ser capaz de responder a tarefas e solicitações diversificadas, alterando o comportamento em função das características do contexto e dos outros, mantendo níveis adequados de desempenho e resultados
16. Gestão da informação	Ser capaz de pesquisar, recolher, analisar, sistematizar e organizar informação de diversas fontes, aplicando os conhecimentos adequadamente a situações novas ou correntes, quer sejam de âmbito mais geral ou específico
17. Gestão de conflitos	Ser capaz de lidar e/ou resolver, de forma adequada, divergências e situações de tensão com ou entre pessoas
18. Gestão do tempo	Ser capaz de planear e distribuir o tempo por um conjunto de tarefas ativas, de modo a dar resposta a diferentes exigências e cumprindo os <i>timings</i> requeridos
19. Iniciativa	Ser capaz de identificar oportunidades e agir ativamente sobre elas, sem solicitação prévia
20. Inteligência emocional	Ser capaz de identificar e autorregular as emoções mediante uma interpretação adequada dos contextos e das emoções dos outros, bem como de um esforço de racionalização que permita extrair delas o máximo potencial para o sucesso da relação com os outros e com o ambiente
21. Interculturalidade	Ser capaz de trabalhar em contextos culturais diferentes e de demonstrar consciência, abertura, aceitação e valorização da diferença, relacionando-se e respeitando todos os indivíduos, independentemente de dimensões como género, idade, língua, cultura e grupo socioeconómico
22. Investigação	Ser capaz de analisar determinada área/tema/conceito de forma rigorosa e sistemática produzindo conhecimento científico sobre os mesmos
23. Lidar com o stresse	Ser capaz de trabalhar sob pressão e em situações emocionalmente intensas, mantendo o nível de desempenho
24. Liderança	Ser capaz de motivar e encorajar outros, mobilizando-os no sentido da concretização de objetivos comuns e coordenando a sua ação
25. Linguísticas	Ser capaz de compreender e comunicar de forma oral e escrita em mais do que uma língua

26. Negociação	Ser capaz de conjugar diferentes interesses e gerar acordos, flexibilizando a posição pessoal
27. Networking	Ser capaz de promover, manter e gerir redes formais e informais de contacto, para fins profissionais ou pessoais
28. Organização	Ser capaz de cumprir os planos de trabalho estabelecidos, agrupando ou priorizando tarefas e ações, bem como dispondo espaços, dados e documentos de forma coerente, estruturada e metódica
29. Orientação para o cliente	Ser capaz de reconhecer, antecipar e responder de forma eficiente e adequada às necessidades do cliente (interno ou externo)
30. Orientação para resultados	Ser capaz de agir de modo focado, eficaz e eficiente, no sentido de alcançar objetivos estabelecidos e atingir as metas esperadas
31. Pensamento crítico	Ser capaz de refletir ou questionar o comportamento próprio e/ou a realidade envolvente, investindo na análise dos aspetos positivos e negativos de cada situação
32. Pensamento sistémico	Ser capaz de ter em conta a multiplicidade de fatores que são suscetíveis de influenciar determinado comportamento ou situação
33. Perspetivação pessoal futura	Ser capaz de antecipar e definir prospectivamente objetivos de carreira, desenvolvendo ações que contribuam de forma eficaz para a sua concretização
34. Persuasão e influência	Ser capaz de atrair e mobilizar os outros em torno de uma dada causa e/ou objetivo, convencendo-os da relevância dos mesmos
35. Planeamento	Ser capaz de definir um plano de ação, identificando tarefas a realizar faseadamente, no sentido de atingir os objetivos estabelecidos
36. Raciocínio numérico	Ser capaz de mobilizar conhecimento de operações matemáticas simples e complexas através de um raciocínio lógico-matemático adequado às situações concretas
37. Relacionamento interpessoal	Ser capaz de interagir de forma positiva e adequada com outras pessoas, demonstrando empatia, assertividade e disponibilidade para cooperar, independentemente do seu estatuto e do grau de relação previamente estabelecida
38. Resiliência	Ser capaz de lidar de forma construtiva com a adversidade, mantendo estáveis os níveis de motivação e de performance
39. Responsabilidade	Ser capaz de assumir as consequências das decisões e comportamentos próprios e/ou de outrem que a si reporte ou que consigo trabalhe no seio da mesma equipa
40. Sentido de pertença e compromisso com a organização	Ser capaz de valorizar e identificar-se pessoalmente com os valores e objetivos da organização, agindo de acordo

	com os mesmos e demonstrando orgulho pelas realizações e projetos da organização
41. Sentido de qualidade	Ser capaz de trabalhar e/ou comportar-se de acordo com os mais elevados padrões de desempenho e critérios de qualidade, independentemente do grau de interesse na tarefa a desenvolver
42. Tecnologias de informação e comunicação	Ser capaz de utilizar sistemas diversos de informação e comunicação
43. Tomada de decisão	Ser capaz de fazer escolhas, determinando as melhores opções com base na análise de todos os dados disponíveis e antecipando os possíveis resultados de cada via de ação considerada, agindo e comprometendo-se com a opção tomada
44. Trabalho em equipa	Ser capaz de articular esforços e conhecimentos com outras pessoas e/ou profissionais com vista a atingir, de forma colaborativa, os objetivos comuns
45. Visão/Pensamento estratégico	Ser capaz de analisar de forma sistemática o ambiente e definir objetivos e resultados a alcançar no futuro, identificando oportunidades, antecipando-se a possíveis necessidades de mudança e atuando de forma consentânea

Anexo 9. Documento de divulgação dos resultados aos participantes da fase 1



No âmbito da sua participação no projeto de investigação “Transição Universidade-Mercado de trabalho: O desenvolvimento de competências transversais enquanto mecanismo de criação de valor vocacional nas áreas de economia e gestão” que tem como objetivo identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados destas áreas e que está a ser desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, informamos acerca dos resultados preliminares da primeira fase do estudo, na qual participou, e que reportam à realidade da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto (FEG-UCP).

Participantes

Foram entrevistados 27 representantes de empresas parceiras da FEG-UCP, 10 docentes da FEG-UCP, 7 *alumni* e 6 estudantes finalistas (2012/13) da mesma instituição, entre maio de 2013 e janeiro de 2014.

Representantes de empresas

- N=27 representantes de empresas (em cargos de RH ou com perfil para responder a às questões da entrevista, dada a sua natureza, podendo desempenhar simultaneamente outras funções) de 25 empresas diferentes, com experiência em processos de recrutamento para funções de economia e gestão
- Sexo: 15 feminino, 12 masculino
- Idade: 24 a 54 anos ($M=38.85$; $DP=7.85$)
- Formação de base: Psicologia – 12; Gestão de Recursos Humanos – 4; Direito – 2; Economia, Gestão, Administração Pública, Sociologia, Engenharia Agrícola – cada um dos restantes
- Anos de experiência profissional relacionada com RH: de 1 a 30 ($M=13$; $DP=7.55$).
- Outros critérios: 22 participantes com experiência prévia noutras empresas; apenas 2 participantes com experiência de recrutamento apenas de recém-licenciados ou estagiários
- Caracterização empresas:
 - Setor de atividade¹: M (Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares) – 8; C (Indústrias transformadoras) – 5; J (Atividades de informação e de comunicação) – 3; K (Atividades financeiras e de seguros) – 2; O (Administração Pública e Defesa; Segurança Social Obrigatória) – 2; B (Indústrias extrativas), G (Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos), H (Transportes e armazenagem), N (Atividades administrativas e dos serviços de apoio) e R (Atividades artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas) – 1 de cada setor
 - Dimensão²: grande (mais de 250 trabalhadores) – 14; Média (menos de 250 trabalhadores) – 4; Pequena (menos de 50 trabalhadores) – 5; Micro (menos de 10 trabalhadores) – 2

¹ Segundo INE, 2007, p. 39

² Segundo classificação da EU (2003)



Docentes

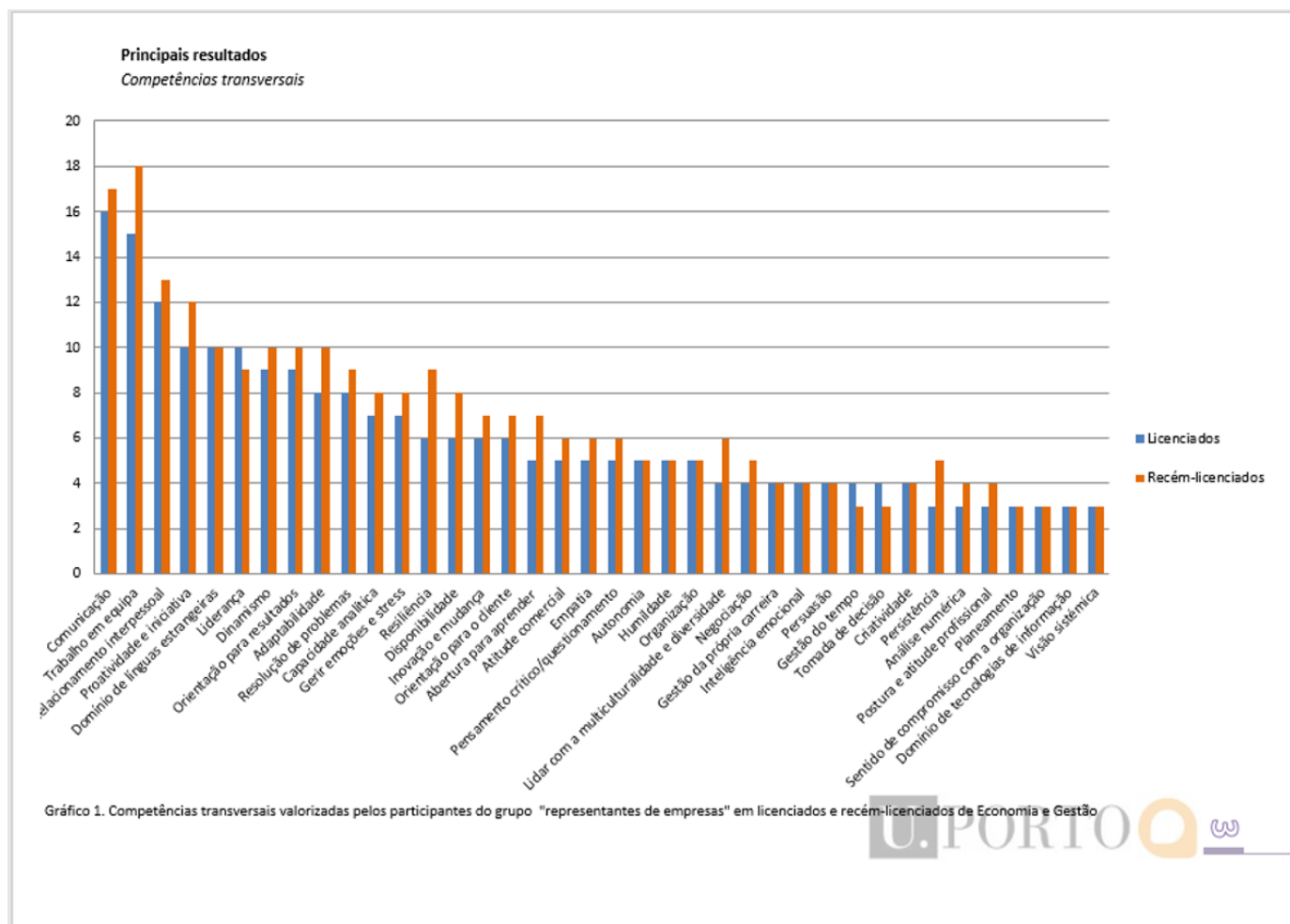
- A lecionar uma ou mais disciplinas de licenciatura e mestrado na Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto
- N=10
- Sexo: 6 feminino; 4 masculino
- Idade: 39 a 53 anos ($M=45.9$; $DP=5.15$)
- Formação de base: Economia – 3; Gestão – 2; Direito, Engenharia, Filosofia, Psicologia, Sociologia – cada um dos restantes
- Anos de experiência profissional relacionada com docência: 10 a 24 ($M=16.9$; $DP=4.35$)
- Outra experiência profissional: participação ativa em negócios e/ou consultoria – 4; participação ativa em negócios e em estudos aplicados – 2; participação em estudos aplicados – 2; nenhuma – 2
- Outros critérios: 7 participantes envolvidos na leção de disciplinas de Projeto (que visam o desenvolvimento intencional de competências transversais nos estudantes)

Alumni

- Que terminaram licenciatura entre 2011 e 2012
- N=7
- Sexo: 5 masculino; 2 feminino
- Idade: 22 a 26 anos ($M=23.43$; $DP=1.18$)
- Formação de base: Gestão
- Habilitações académicas: Licenciatura – 3; A frequentar mestrado – 2; Mestrado – 2
- Situação profissional: 5 a trabalhar na área, 2 a estudar (por opção)
- Outros critérios: Todos os participantes envolvidos numa ou mais modalidades de intervenção do SLH ao longo da licenciatura; experiência profissional prévia na área (incluindo estágios de curta duração)

Estudantes finalistas

- N=6
- Sexo: 3 masculino; 3 feminino
- Idade: 20 a 34 anos ($M=24.17$; $DP=4.74$)
- Formação de base: Economia – 3; Gestão – 3
- Outros critérios: Todos os participantes envolvidos numa ou mais modalidades de intervenção do gabinete Strategic Leadership Hub (SLH); experiência profissional prévia na área (incluindo estágios de curta duração)



Competências transversais	"Estudantes Finalistas"	"Alumni"	Valorizadas pelo mercado de trabalho	"Docentes" Valorizadas nos estudantes	Desenvolvidas e avaliadas nas disciplinas
Adaptabilidade/flexibilidade	✓	✓			
Análise de informação		✓	✓	✓	✓
Argumentação				✓	✓
Assertividade		✓	✓	✓	
Atenção ao detalhe		✓		✓	
Autonomia	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidade para resolver problemas	✓	✓	✓	✓	
Competências técnicas	✓	✓		✓	✓
Comunicação escrita	✓	✓	✓	✓	✓
Comunicação oral	✓	✓	✓	✓	✓
Comunicação persuasiva	✓	✓	✓	✓	✓
Criatividade e originalidade	✓	✓		✓	
Domínio de línguas estrangeiras	✓				
Domínio de tecnologias de informação				✓	
Escuta			✓	✓	
Gestão do tempo	✓	✓	✓	✓	✓
Interação com outros	✓	✓	✓	✓	
Lidar com a multiculturalidade	✓				
Liderança	✓		✓	✓	
Motivação para aprender			✓	✓	✓
Networking	✓			✓	
Organização	✓	✓		✓	✓
Orientação para objetivos	✓	✓		✓	
Persistência	✓	✓	✓		
Pesquisa de informação		✓		✓	
Postura e atitude profissional	✓	✓		✓	
Proatividade e iniciativa	✓	✓	✓	✓	
Responsabilidade	✓		✓	✓	✓
Sentido e posicionamento crítico		✓	✓	✓	✓
Sentido ético			✓		
Síntese		✓	✓	✓	
Trabalho em equipa	✓	✓	✓	✓	✓

Tabela 1. Competências transversais valorizadas pelos participantes dos grupos "estudantes finalistas", "alumni" e "docentes" em recém-licenciados de Economia e Gestão

Experiências profissionais e não-profissionais

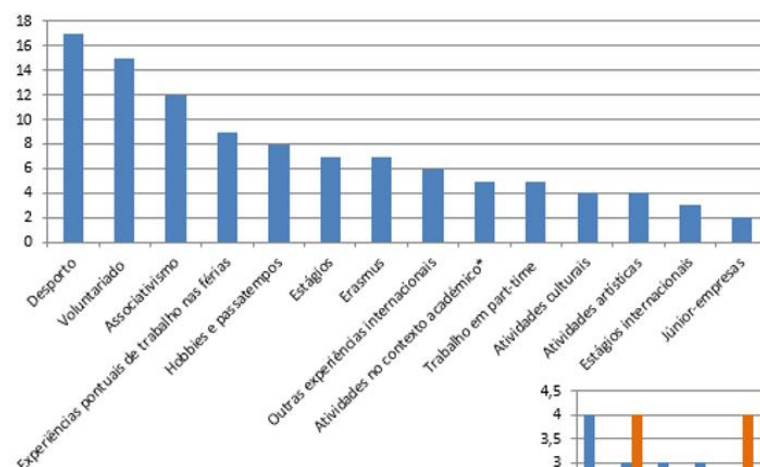
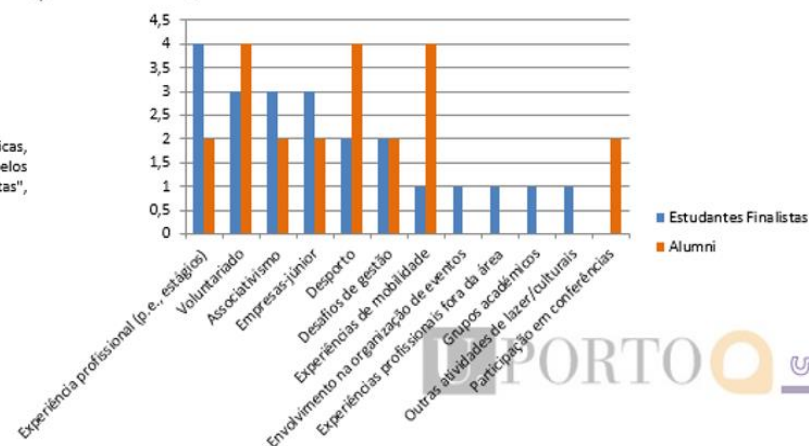


Gráfico 2. Atividades académicas, extra-académicas, profissionais e não profissionais referidas pelos participantes do grupo "representantes de empresas"

*por exemplo, colaboração no jornal da Universidade, participação em grupos de trabalho/investigação, participação na Tuna

Gráfico 3. Atividades académicas, extra-académicas, profissionais e não profissionais referidas pelos participantes dos grupos "estudantes finalistas", "alumni" e "docentes"



Algumas conclusões

As competências transversais identificadas pelos participantes estão em consonância com o que a literatura neste domínio tem vindo a destacar, por exemplo ao nível da comunicação (Cabral-Cardoso, Estêvão, & Silva, 2006; Carnevale, Gainer, & Meltzer, 1998; Evans, 2001; Evers, Rush, & Berdrow, 1998; Fallows, & Steven, 2000; Jackling, & De Lange, 2009; Wagner & National Business Education Association, 2001), trabalho em equipa (Cabral-Cardoso, et al., 2006; Carnevale, et al., 1998; Evans, 2001; Evers, et al., 1998; Jackling, & De Lange, 2009; Raybould, & Sheedy, 2005; Wagner, & National Business Education Association, 2001), relacionamento interpessoal (Cabral-Cardoso, et al., 2006; Evans, 2001; Evers, et al., 1998; Fallows, & Steven, 2000; González, & Wagenaar, 2003; Heimler, 2010; Jackling, & De Lange, 2009), proatividade e iniciativa (Evers, et al., 1998), domínio de línguas estrangeiras (Cabral-Cardoso, et al., 2006; González, & Wagenaar, 2003) e liderança (Carnevale, et al., 1998; Evers, et al., 1998; Heimler, 2010; Jackling, & De Lange, 2009; Raybould, & Sheedy, 2005).

Atividades como voluntariado, associativismo, envolvimento em *júnior-empresas*, participação em desafios de gestão, experiências de mobilidade internacional, desporto e experiência profissional na área são consideradas enquanto experiências propícias ao desenvolvimento e mobilização de competências transversais e, nalguns casos, também de competências técnicas (quando permitem a aplicação de conhecimentos diretamente relacionados com a área de saber, nomeadamente projetos desenvolvidos nas *júnior-empresas* ou desafios de gestão). Os participantes consideram que são contextos privilegiados de promoção do desenvolvimento de determinadas competências transversais, ainda que nem sempre de forma intencional.

Outras dimensões referidas ao longo das entrevistas e que podem influenciar a perspetiva em relação ao fenómeno em análise

De uma forma geral, as empresas valorizam as competências transversais enquanto factores de diferenciação no ingresso no mercado de trabalho, sobretudo por representarem valências difíceis de desenvolver tardiamente, comparativamente com as competências técnicas (que podem evoluir mediante formação adequada). Assumem ainda que as competências transversais podem ser trabalhadas desde o início do percurso académico e reforçam a importância das experiências práticas – de trabalho ou de outra natureza – neste processo de desenvolvimento. Revelam ainda que é importante que o perfil de saída se ajuste às exigências de uma determinada função, salientando no entanto a necessidade de um perfil com potencial para desempenhar também outras funções, na lógica da possibilidade de mobilidade interna. Tendo em conta as atuais exigências do mercado, a capacidade e predisposição para a internacionalização é também muito valorizada. Embora cientes de que a experiência inicial de trabalho constitui, em certa medida, um período de aprendizagem, alguns entrevistados identificam a existência de protocolos criteriosos e seletivos apenas com determinadas instituições de ensino, identificadas pela sua qualidade.

Os estudantes finalistas e alumni consideram que o plano de estudos da FEG-UCP se encontra alinhado com as expectativas do mercado em relação aos recém-licenciados destas áreas. Destacam aspetos positivos como: (a) o papel da intervenção desenvolvida pelo SLH junto dos estudantes, que permite não apenas orientar o seu desenvolvimento através da identificação de objetivos, estabelecimento de plano de ação e monitorização, mas também auxilia no processo de preparação para a integração socio-profissional; (b) o impacto das disciplinas de Projeto – particularmente Projeto Multidisciplinar II³ – no

³ Disciplina do 2.º ano de ambas as licenciaturas que visa promover o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa e comunicação, através da recriação de um contexto real de trabalho. Os estudantes são agrupados aleatoriamente e deverão, ao longo do semestre, desenvolver um conjunto de tarefas diversificadas, que incluem ações de *teambuilding*, apresentações orais, visitas a empresas, entrevistas e a produção de um relatório escrito com base num estudo setorial a partir do qual será, igualmente, realizada uma apresentação oral final, defendida perante um painel de jurados constituído por professores e representantes do mercado de trabalho.

desenvolvimento de determinadas competências e aproximação progressiva ao contexto real de trabalho e às suas exigências, (c) enfoque intencional da instituição no desenvolvimento das competências transversais (espelhado nas diversas solicitações e exigências das disciplinas) e consequente valorização do perfil dos seus estudantes face à concorrência; (d) oferta de disciplinas, no plano curricular, que vão para além das disciplinas nucleares da área de saber, complementando-as e alargando o espectro de conhecimentos, fomentando um desenvolvimento mais holístico do estudante e futuro profissional; (e) cariz prático das disciplinas (apresentação e discussão de casos reais, trabalhos de grupo, apresentações e outras modalidades de avaliação para além das tradicionais); (f) oportunidade de envolvimento em diversas atividades extracurriculares dentro do *campus* proporcionadas ou apoiadas pela instituição (*p.e.*, iniciativas da Unidade para o Desenvolvimento Integral da Pessoa – voluntariado na Católica Solidária, projeto GasÁfrica; incubadora de empresas; apoio ao nível de infraestruturas a associações – AIESEC – e *júnior*-empresa – Católica Students' Corporation). Enquanto aspetos a melhorar, revelam necessidade de: (a) um maior investimento no desenvolvimento de competências técnicas e de domínio do inglês e ferramentas do domínio das tecnologias de informação (*excel* e *powerpoint*), (b) inclusão de disciplinas específicas de determinadas áreas com caráter obrigatório no plano de estudos (nomeadamente Recursos Humanos, Marketing e Plano de Negócios), e (c) introdução de pequenos reajustes processuais nas disciplinas de Projeto.

Os docentes destacam algumas preocupações ao nível do papel da universidade na formação de futuro profissionais: (a) papel proativo (e não reativo) da Universidade, no sentido de preparar os estudantes para os desafios que as empresas ainda não perspetivam; (b) possibilidade de estimular a diversidade dos conteúdos formativos, estendendo a possibilidade de frequência de disciplinas de outras áreas (de forma a permitir percursos mais individualizados, na lógica de Bolonha); (c) necessidade de criar curiosidade intelectual, entusiasmo e espírito crítico nos estudantes ao longo do processo de aprendizagem; (d) importância da implementação e valorização de experiências práticas relacionadas com a área de formação (nomeadamente estágios); (e) perfil de saída dos estudantes que reflita o seu pensamento e conhecimento da área; (f) melhor articulação entre docentes de diferentes departamentos e conteúdos das várias disciplinas (g) melhor organização/divisão de cargas letivas (entre *lectures* e *workshops*), infraestruturas e acesso a recursos (*p.e.*, informáticos), (h) necessidade de mais práticas/iniciativas intencionais para desenvolvimento de competências específicas (sobretudo leitura, escrita científica, hábitos de estudo e domínio de IT).

Próxima fase do estudo

Após esta primeira auscultação qualitativa, a abordagem empírica prosseguirá através da dinamização de uma plataforma *online* – www.observatoriodecompetencias.pt – dirigida ao tecido empresarial português, onde está disponível um questionário – constituído por uma lista de competências relativamente às quais os respondentes se deverão posicionar – com o objetivo de identificar quais as competências transversais atualmente mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos jovens recém-licenciados de economia e gestão. Pretende-se abranger uma massa crítica de participantes a desenvolver as suas atividades profissionais particularmente na área de recrutamento e seleção em empresas e organizações de diversos setores de atividade e com diferentes modelos organizativos e dimensão.

Apelamos à sua disponibilidade para disseminar a existência desta plataforma pelos seus contactos pessoais e profissionais, no sentido de possibilitar a recolha do maior número possível de respostas ao questionário.

Ao dispor para qualquer esclarecimento adicional,

Rita Santos Silva e Inês Nascimento



Anexo 10. Frequência de visualizações das descrições de competências transversais no questionário

Contexto de consulta de definições Pop-up	Visualizações de página	Tempo médio na página (segundos)
CT mais relevantes		
02_analise_e_resolucao_de_situacoes	54	17,21
01_adaptacao_a_mudanca	39	107,81
11_desenvolvimento_dos_outros	6	41,67
38_resiliencia	6	14,25
04_assertividade	6	11,33
19_iniciativa	6	5,00
03_aprendizagem_continua	5	252,00
39_responsabilidade	5	74,60
33_perspetivacao_pessoal_futura	5	49,60
44_trabalho_em_equipa	5	38,20
37_relacionamento_interpessoal	5	29,40
40_sentido_de_pertencia	5	24,60
41_sentido_de_qualidade	5	11,25
08_comunicacao_escrita	4	262,50
35_planeamento	4	104,00
25_linguisticas	4	27,00
27_networking	4	27,00
32_pensamento_sistemico	4	16,00
05_assuncao_de_riscos	4	15,00
36_raciocinio_numerico	4	14,50
34_persuasao_e_influencia	4	11,25
06_atencao_ao_detalhe	4	10,67
31_pensamento_critico	4	10,25
23_lidar_com_o_stresse	4	9,25
10_criatividade_e_inovacao	3	21,33
22_investigacao	3	15,00

17_gestao_de_conflitos	3	14,33
09_comunicacao_oral	3	13,67
16_gestao_da_informacao	3	13,00
43_tomada_de_decisao	3	13,00
07_autonomia	3	12,67
30_orientacao_para_resultados	3	12,50
18_gestao_do_tempo	3	12,00
15_flexibilidade	3	11,33
12_empresendedorismo	3	11,00
20_inteligencia_emocional	3	11,00
42_tecnologias_de_informacao	3	10,67
28_organizacao	3	10,00
14_etica_e_deontologia	3	9,00
21_interculturalidade	3	9,00
26_negociacao	3	9,00
24_lideranca	3	8,33
29_orientacao_para_o_cliente	3	7,67
13_escuta_ativa	2	11,50
Competências a desenvolver		
EeG/31_pensamento_critico	3	419,00
EeG/20_inteligencia_emocional	2	214,00
G/24_lideranca	2	138,00
E/38_resiliencia	1	1094,00
E/45_visao_pensamento_estrategico	1	241,00
E/10_criatividade_e_inovacao	1	220,00
E/20_inteligencia_emocional	1	78,00
E/01_adaptacao_a_mudanca	1	28,00
E/15_flexibilidade	1	9,00
G/45_visao_pensamento_estrategico	1	769,00
G/13_escuta_ativa	1	369,00

EeG/40_sentido_de_pertenca	1	307,00
EeG/10_criatividade_e_inovacao	1	293,00
EeG/02_analise_e_resolucao_de_situacoes	1	17,00

CT relevantes para as áreas funcionais

34_persuasao_e_influencia	5	28,33
32_pensamento_sistemico	5	26,80
31_pensamento_critico	5	15,60
01_adaptacao_a_mudanca	4	26,00
11_desenvolvimento_dos_outros	4	56,33
28_organizacao	4	19,33
16_gestao_da_informacao	4	18,33
04_assertividade	3	271,00
45_visao_pensamento_estrategico	3	214,00
05_assuncao_de_riscos	2	33,00
06_atencao_ao_detalhe	2	28,50
14_etica_e_deontologia	3	26,33
10_criatividade_e_inovacao	3	21,00
13_escuta_ativa	3	19,67
12_empresendedorismo	2	22,50
19_iniciativa	2	19,50
44_trabalho_em_equipa	2	18,50
37_relacionamento_interpessoal	2	18,00
39_responsabilidade	2	18,00
42_tecnologias_de_informacao	3	17,00
03_aprendizagem_continua	2	14,00
09_comunicacao_oral	2	16,00
38_resiliencia	2	13,50
29_orientacao_para_o_cliente	2	11,00
36_raciocinio_numerico	2	10,00
08_comunicacao_escrita	1	74,00

18_gestao_do_tempo	1	42,00
07_autonomia	1	36,00
33_perspetivacao_pessoal_futura	1	26,00
35_planeamento	1	26,00
43_tomada_de_decisao	1	26,00
40_sentido_de_pertenca	1	25,00
24_lideranca	1	23,00
20_inteligencia_emocional	1	20,00
22_investigacao	1	20,00
30_orientacao_para_resultados	1	20,00
23_lidar_com_o_stresse	1	19,00
27_networking	1	18,00
41_sentido_de_qualidade	1	18,00
26_negociacao	1	17,00
02_analise_e_resolucao_de_situacoes	1	16,00
21_interculturalidade	1	16,00
17_gestao_de_conflitos	1	15,00
25_linguisticas	1	15,00
15_flexibilidade	1	14,00

Anexo 11. Observações/comentários dos participantes no final do questionário

“Uma maior proximidade ao longo da formação académica entre empresas e estudantes poderia ser um forte motor de aprendizagem e início de aproximação ao futuro. Disciplinas como a ética e gestão emocional / programação neurolinguística, deveriam ter lugar nos cursos de gestão / economia. A criação / manutenção de uma cultura de network que compreenda estudantes, empresas, organizações de voluntariado, universidades e outras organizações civis, entre outros, garantindo o relacionamento entre as partes através de conteúdos que perenizem as relações no tempo, deveria ser concretizada numa disciplina/project.”

“Uma das competências que se nota a sua pouca evolução e conhecimentos é o Excel. Ferramenta essencial para o desempenho das funções.”

“Temática muito interessante. Acho que é um excelente tema para as faculdades investirem no que respeita à formação dos nossos jovens. Competência técnica é importante mas cada vez mais, dada a rapidez com que temos que nos adaptar a diferentes realidades no nosso dia-a-dia, competências transversais são fator chave para mais rapidamente assumirmos novos desafios. Boa iniciativa!”

“Questionário muito bem construído, muito interessante. Tema de grande relevo. Gostava de ter acesso aos resultados [endereço de email do participante]”

“Penso que há demasiadas competências no estudo. Como core/base. Acredito que deverão ser menos (10 -12 competências) e divididas por níveis hierárquicos, i.e., competências transversais para líder de si, competências transversais para líder de equipa e competências transversais para líder de líderes. Por exemplo, uma competência de visão estratégica é base num líder de líderes, em qualquer área/função, mas é menos relevante/não core num líder de si.”

“O associativismo, em específico as juventudes partidárias e as associações académicas em Portugal, na maior parte das vezes, contribuem para o desenvolvimento de competências transversais, mas de forma negativa. Isto é, as competências são desenvolvidas em ambientes pouco éticos e depois mobilizadas para objetivos nada éticos.”

“Neste momento tenho apoio de uma economista em regime de consultoria, até chegar aqui o mais difícil foi encontrar alguém com abertura de espírito para agarrar novos desafios. A agricultura é sempre aquele sector que todos desconhecem.”

“Na minha opinião o desenvolvimento de um estudante de economia e gestão deve começar pela parte técnica. Por exemplo, para um recém-licenciado em finanças é mais

importante (a curto prazo) saber de finanças do que ter competências transversais mais "soft", que podem ser desenvolvidas durante os primeiros anos da sua vida profissional."

"Entendo difícil, ao nível universitário, trabalhar competências comportamentais em jovens adultos. Isto porque muitos deles são ainda adolescentes na forma de pensar, agir e sentir, e a aprendizagem requer algum nível de maturidade. Pensamento estratégico, Liderança, Iniciativa e Tomada de risco são exemplos de competência que acho quase impossível. Já o pensamento analítico, planeamento, organização serão eventualmente exequíveis. O modelo Bolonha veio agravar esta dificuldade."

"Enquanto responsável pela gestão da empresa que represento e também como Diretora de Marketing da mesma posso afirmar que os recém-licenciados que entrevisto nesta área são pouco esforçados. As chamadas competências transversais são um background que eu valorizo. Quando elas existem posso prever com maior segurança a performance futura desse candidato. Também acrescento que a Inovação e Resiliência são dois fatores que considero fundamentais neste tipo de análise."

"Creio que não há grande diferenciação entre alunos de economia e de gestão, porventura poderão ter abordagens diferentes à resolução de um problema ou a forma como abordam a sua função, contudo tanto na alocação na organização, como também no seu dia-a-dia não se verificam grandes diferenças entre os dois."

"As áreas que melhores resultados apresentam no desenvolvimento de competências transversais com resultados práticos em contexto profissional, são aquelas em que as pessoas se debatem com situações reais de dificuldade, em que são obrigadas a procurar/desenvolver soluções para fazer face às mesmas."

"Acho que mesmo numa mesma área funcional poderemos ter necessidades diferentes de competências transversais. Existem postos de trabalho mais técnicos e outra mais de gestão que podem fazer apelo a diferentes níveis de uma competência transversal. Também em fases diferentes de carreira podemos ter necessidade de maior ou menor desenvolvimento de uma determinada competência transversal. Mas níveis de maturidade de competências transversais numa fase inicial ou precoce de carreira serão com certeza uma vantagem competitiva e preditores de um maior sucesso profissional."

"A falta de competências transversais é imediatamente percecionada por um bom recrutador, e não existe empresa hoje que coloque em segundo plano esta característica num profissional."

"A aquisição/oferta de competências transversais é cada vez mais um fator diferenciador nos cursos de licenciatura existentes. Como existe a tendência para que os níveis programáticos específicos sejam idênticos só através das soft-skills se conseguirá a diferenciação entre os recém-licenciados quando chegados ao mercado de trabalho."